

Etat des lieux

Rapport du Groupe de travail 1

JUIN 2015

Président : Philippe Maystadt, président de l'ARES (Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur)

Référents scientifiques : Marc Demeuse (UMONS), Nathanaël Friant (UMONS)

Membres : Bernard De Commer (FGTB-SEL-SETCA), Claude Delsaut (Administration générale de l'enseignement), Claude Wachtelaer (CECP), Etienne Michel (SeGEC), Françoise Guillaume (FELSI), Godefroid Cartuyvels (SeGEC), Jacques Lefebvre (Administration générale de l'enseignement), Jean-Benoît Cuvellier (Hautes écoles), Jean-François Ghys (CGSLB-APPEL), Laurent Lepère (Administration générale de l'enseignement), Michaël Lontie (UFAPEC), Michel Patris (CSC-enseignement), Michel Wolfertz (CGSLB-SLFP), Philippe Delfosse (Administration générale de l'enseignement), Philippe Jonas (FGTB-CGSP), Roberto Galluccio (CPEONS), Thomas Lo Monte (WBE), Véronique de Thier (FAPEO).

Observateurs : Abraham Franssen (USL-B) , Béatrice Ghaye (Cabinet de Madame la Ministre en charge de l'enseignement obligatoire), Caroline Letor (Cabinet de Madame la Ministre en charge de l'enseignement obligatoire)

Ce rapport inclut également des contributions de : Christian Orange (ULB), Vincent Dupriez (UCL), Ariane Baye (ULg), Dominique Lafontaine (ULg), Branka Cattonar (UCL), Véronique De Graef (USL-B), Abraham Franssen (USL-B), Véronique De Thier (FAPEO), Michaël Lontie (UFAPEC), l'Institut de Formation en cours de carrière (IFC) et du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Les référents scientifiques, malgré le soin qu'ils ont pu apporter à l'identification des différentes sources, ayant intégré des contributions de nombreux acteurs impliqués dans cette rédaction dans des délais très courts, ne peuvent pas garantir que certains extraits n'ont pas été empruntés à des documents existants sans mention explicite.

Table des matières

Liste des abréviations	9
Introduction	11
Mission du groupe de travail (GT1)	11
Méthode de travail	11
Rapport et accord des partenaires	11
Constitution d'une base de données	14
Thèmes prioritaires	15
Structure du rapport	17
Axe thématique 1 - Savoirs et compétences	19
1.1. Manière dont les objectifs en terme de savoirs et compétences des élèves sont définis, implémentés, mis en œuvre, appropriés (ou pas), atteints (ou pas) et évalués	21
Définitions	21
Sources	Erreur ! Signet non défini.
Constats	21
Diagnostic	23
Sources	26
1.2. Pratiques pédagogiques et innovations pédagogiques (d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation)	27
Définitions	27
Sources	Erreur ! Signet non défini.
Constats	27
Diagnostic	29
Sources	30
1.3. Outils, supports et méthodes (d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation)	33
1.4. Caractère participatif et actif de l'élève dans le cadre de l'apprentissage	34
Axe thématique 2 - Parcours d'élèves	35
2.1. Conception et caractéristiques de l'organisation des parcours des élèves dans le système scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles	37
Définitions	37
Constats	37
Diagnostic	42
Sources	42
2.2. Modalités de gestion de l'intégration et de la différenciation des publics scolaires	44
Définitions	44
Constats	44
Diagnostic	53
Sources	54
2.3. Mesure et évaluation de l'équité de notre système	56
Définitions	56
Constats	56
Diagnostic	65
En conclusion	69
Sources	70
2.4. Articulation entre l'école et l'accueil extra-scolaire et 3.9. Relations écoles/quartiers ; relations écoles/activités extrascolaires (régulation, évaluation)	73
Définitions	73
Constats	74
Diagnostic	79

Sources	81
2.5. Voies alternatives d'enseignement, de remédiation et de certification	84
Définitions	84
Constats	90
Diagnostic	91
Sources	92
2.6. Analyse relative à l'offre d'écoles strictement privées et à l'offre privée externe d'aide à la réussite scolaire	94
Définitions	94
Constats	94
Diagnostic	98
Sources	99
Axe thématique 3 - Acteurs	101
3.1. Missions et fonctions respectives des différents acteurs (régulation, évaluation)	103
Définitions	103
Constats	103
Diagnostic	107
Sources	108
3.2.1. Formation initiale des acteurs professionnels (régulation, organisation, évaluation)	110
Définitions	110
Constats	112
Diagnostic	115
Sources	116
3.2.2. Formation continue des acteurs professionnels (régulation, organisation, évaluation)	118
Définitions	118
Constats	118
Diagnostic	123
Sources	126
3.3. Parcours professionnels	127
Définitions	127
3.3.1. L'insertion dans le métier et les trajectoires des enseignants débutants	127
Constats	127
Diagnostic	130
Sources	131
3.3.2. Les conditions d'exercice et la satisfaction professionnelle des enseignants	133
Constats	133
Diagnostic	135
Sources	137
3.4. Ressources disponibles pour les responsables d'établissement et les personnels de l'enseignement (régulation, évaluation)	139
3.5. Relations école(s)/famille(s) (régulation, évaluation)	140
Définitions	140
Constats	140
Diagnostic	142
Sources	144
3.6. Relations écoles/monde travail (régulation, évaluation) ; rôle et implication des entreprises dans l'apprentissage des métiers et la formation des enseignants.	147
Définitions	147
Quels constats et quels diagnostics en lien avec le champ « relations école-monde du travail » ?	147
La détermination des référentiels des activités éducatives	147
Définitions	147
Constats	148
Diagonostics	148

La mise en adéquation de l'infrastructure de formation des écoles avec les attentes des secteurs professionnels	149
Définitions	149
Constats	149
Diagnostics	150
La formation et l'évaluation des élèves	150
Définitions	150
Constats	150
Diagnostics	151
L'orientation des élèves en lien avec la connaissance du terrain professionnel :	152
Définitions	152
Constats	152
Diagnostics	153
La formation des enseignants	153
Constats et diagnostics	153
La gouvernance du champ	155
Définitions	155
Constats	155
Diagnostics	155
Sources	155
3.7. Relations école/culture	156
Définitions	156
Constats	156
Diagnostic	159
Sources	159
3.8. Relations Ecole/acteurs aide à la jeunesse (régulation, évaluation)	160
Définitions	160
Constats	161
Eléments d'évaluation	Erreur ! Signet non défini.
Diagnostic	164
Sources	168
3.9. Relations écoles/quartiers ; relations écoles/activités extrascolaires (régulation, évaluation)	170
Axe thématique 4 - Gouvernance	171
4.1. Outils, ressources et organisation de la gouvernance et de la régulation	173
Définitions	173
Constats	173
Diagnostic	176
Sources	178
4.2. Organisation de l'évaluation	180
Définitions	180
Constats	180
Diagnostic	185
Sources	186
4.3. Constats et analyses du point de vue de l'allocation et de la liquidation des ressources dans le cadre du budget de l'enseignement	187
Définitions	187
4.4 Constats et analyses relatifs aux infrastructures immobilières de l'enseignement	188
Définitions	188
Constats	188
Diagnostic	191
Autres points d'attention	191
Sources	192
4.5. Problématique de la gratuité	193
Définitions	193
Constats	193
Diagnostic	194
Sources	194

Annexes	195
Annexe 1 : Lexique	197
Qualité	197
Pertinence (1)	197
Efficacité	197
Effectivité (4)	198
Egalité	198
Equité	199
Efficiencé (6)	199
Cohérence (2)	199
D'autres concepts utiles	200
La théorie de l'égalité libérale de Rawls	201
L'égalitarisme	202

Liste des abréviations

AGE : Administration Générale de l'Enseignement
APED : Appel Pour une Ecole Démocratique
ARES : Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur
BECI : Chambre de Commerce & Union des Entreprises de Bruxelles (Brussels Enterprises Commerce and Industry)
CAF : Centre d'Autoformation et de Formation Continuée
CAL : Centre d'Action Laïque
CCFEE : Commission Consultative Formation Emploi Enseignement (Bruxelles)
CECP : Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces
CEDEP : Centre d'Etude et de Défense de l'Ecole Publique
CEF : Conseil de l'Education et de la Formation
CEFB : Conseil des Femmes Francophones de Belgique
CPEONS : Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné
CGE : Changements pour l'Egalité
CIEC : Centre Interfédéral pour l'Egalité des Chances
COPI : Commission de Pilotage du Système Educatif
CSC : Confédération des Syndicats Chrétiens
CTP : Centre Technique et Pédagogique
DFCC : Direction de la Formation Continuée et de la Recherche en Pédagogie
FAPEO : Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel
FBLP : Forum Bruxellois de Lutte contre la Pauvreté
FELSI : Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants
FGTB : Fédération Générale du travail de Belgique
FRB : Fondation Roi Baudouin
IPIEQ : Instances de Pilotage Inter-réseaux de l'Enseignement Qualifiant
IWEPS : Institut Wallon de l'Evaluation, de la Prospective et de la Statistique
OEAJ : Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse
ONE : Œuvre de la Naissance et de l'Enfance
RTA : Réalisation – Téléformation - Animation
RWLP : Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté
SeGEC : Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique
SFMQ : Service francophone des Métiers et des Qualifications
UF : Université des Femmes
UFAPEC : Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique
UMONS : Université de Mons
WBE : Wallonie-Bruxelles Enseignement

Introduction

Mission du groupe de travail (GT1)

Le cahier des charges du Groupe de travail 1 « Etat des lieux » (GT1) mentionne la mission suivante : « *le GT1 réalise un diagnostic complet et pertinent qui mettra en évidence les résultats de l'état des lieux réalisé* ». « *En structurant l'état des lieux et le diagnostic selon ces axes prioritaires [1°) savoirs et compétences, 2°) parcours des élèves, 3°) acteurs de l'enseignement, 4°) gouvernance] il s'agit d'identifier les constats et diagnostics (analyse des causes, facteurs de succès et d'échecs, besoins identifiés et prioritaires) relatifs aux quatre thématiques. Ces constats et diagnostics pourront être établis au regard des différents critères de qualité de l'action publique en matière d'enseignement : pertinence, efficacité, effectivité, égalité, équité, efficience, cohérence. Ces critères de qualité s'inspireront également des définitions contenues dans la note de lancement du Pacte.* »

Préalablement à ce rapport, il est apparu indispensable aux rédacteurs d'établir un lexique définissant de la façon la plus précise possible les critères de qualité de l'action publique qui sont mentionnés dans le cahier des charges. Ce lexique est présenté en annexe 1. Une seconde annexe reprend une réflexion relative à l'égalité et à l'équité qui a été préparée par Nathanaël Friant pour éclairer certains débats menés lors des travaux du GT1.

Méthode de travail

Afin de mener à bien sa mission, compte-tenu de son cahier des charges et de sa feuille de route, le GT1 s'est accordé sur une méthode de travail lors de sa première réunion du 4 mars 2015.

RAPPORT ET ACCORD DES PARTENAIRES

Même si la méthode se veut participative, les délais initiaux ne permettent pas un va-et-vient entre les rédacteurs et les membres du groupe de travail. Le rapport intermédiaire et le rapport final n'engagent donc que leurs signataires, Philippe Maystadt (président du GT1), Marc Demeuse et Nathanaël Friant (référénts académiques du GT1 et rédacteurs du rapport). Il n'a donc pas été demandé aux partenaires membres du GT1 d'approuver formellement le présent rapport. Si des points de vues divergents apparaissent, ils sont mentionnés dans le rapport. Les membres du GT1 ont été invités, ainsi que tous les autres acteurs du système éducatif, à faire part de notes écrites relatives à l'état des lieux. Ces notes sont rassemblées au sein d'une base de données qui sert de référence aux rédacteurs et est organisée de manière à rester utilisable par les GT 3, 4, 5 et 6 (cf. 3.2. Constitution d'une base de données). Cette base de données constitue la troisième annexe du rapport.

Cette décision semble aux membres du GT1 une garantie pour que la discussion soit menée sans tabou, dans les limites des points que le GT1 doit traiter et qui lui ont été transmis par le Groupe central (voir tableau ci-dessous).

Tableau 1 – Axes thématiques et sous-thèmes que le GT1 doit traiter et qui lui ont été transmis par le groupe central

<p>1. Axe thématique 1 : Savoirs et compétences</p> <p>1.1. Manière dont les objectifs en terme de savoirs et compétences des élèves sont définis, implémentés, mis en œuvre, appropriés (ou pas), atteints (ou pas) et évalués</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1.1. aux différents niveaux (fondamental- secondaire), 1.1.2. dans les différentes filières du système scolaire dont le qualifiant et l'enseignement spécialisé ; 1.1.3. dans les différents types d'enseignement et d'établissements (encadrement différencié, etc) ; 1.1.4. dans les différents bassins de vie ; 1.1.5. en prenant en compte l'articulation et la différenciation des domaines et types de savoirs et compétences ; 1.1.6. en développant tant une approche macro que micro. <p>1.2. Pratiques pédagogiques et innovations pédagogiques (d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation)</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.2.1. Régulation ; 1.2.2. Modalités d'évaluation ; 1.2.3. Impact (positif ou négatif) ; 1.2.4. Modalités de coordination ; 1.2.5. Modalités de diffusion des innovations pédagogiques auprès des acteurs. <p>1.3. Outils, supports et méthodes (d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation)</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.3.1. dont l'usage des TIC ; <p>1.4. Caractère participatif et actif de l'élève dans le cadre de l'apprentissage.</p> <p>2. Axe thématique 2 : parcours d'élèves</p> <p>2.1. Conception et caractéristiques de l'organisation des parcours des élèves dans le système scolaire en FWB</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1.1. gestion des transitions entre niveaux d'enseignement (curricula, points d'entrées, points de sortie, points de bifurcation) ; 2.1.2. perspective de comparaison internationale ; <p>2.2. Modalités de gestion de l'intégration et de la différenciation des publics scolaires</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.2.1. points d'entrées, obligation scolaire, points de sortie, points de bifurcation ; 2.2.2. redoublement ; 2.2.3. intégration ; 2.2.4. différenciation ; 2.2.5. orientation ; 2.2.6. exclusion ; 2.2.7. décrochage. <p>2.3. Mesure et évaluation de l'équité de notre système</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.3.1. selon les profils socio-économiques et socio- culturels des élèves ; 2.3.2. selon les établissements fréquentés 2.3.3. selon le genre et selon l'origine géographique ; 2.3.4. mécanismes d'aide à la réussite et de lutte contre l'échec scolaire ; 2.3.5. encadrement différencié ; 2.3.6. système d'orientation ; 2.3.7. accès et orientation de l'enseignement ordinaire vers le spécialisé et inversement, 2.3.8. situation des élèves à besoins spécifiques. <p>2.4. Articulation entre l'école et l'accueil extra- scolaire</p> <p>2.5. Voies alternatives d'enseignement, de remédiation et de certification</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.5.1. jurys de la Communauté française ; 2.5.2. enseignement à distance ; 2.5.3. enseignement de promotion sociale ; 2.5.4. enseignement à domicile ; 2.5.5. formations régionales ; <p>2.6. Analyse relative à l'offre privée</p>

3. Axe thématique 3 : Acteurs

3.1. Missions et fonctions respectives des différents acteurs (régulation, évaluation)

- 3.1.1. Personnels d'enseignement et d'éducation ;
- 3.1.2. Personnels de direction et de coordination ;
- 3.1.3. PO ;
- 3.1.4. Fédérations de PO/réseaux ;
- 3.1.5. CPMS ;
- 3.1.6. Inspection ;
- 3.1.7. Conseillers pédagogiques ;
- 3.1.8. Parents ;
- 3.1.9. Elèves ;
- 3.1.10. Partenaires externes ;

3.2. Formation initiale et continue des acteurs professionnels (régulation, organisation, évaluation)

3.3. Parcours professionnels

3.3.1. Des responsables d'établissement : entrée dans la carrière (ou la fonction), recrutement, insertion professionnelle, autonomie, conditions d'emploi et de travail, bien-être, y compris la problématique de la sécurité, gestion de la carrière, gestion de la fin de carrière ;

3.3.2. Des personnels de l'enseignement: entrée dans la carrière (ou la fonction), recrutement, y compris la problématique des pénuries, insertion professionnelle, diversité des fonctions, autonomie, conditions d'emploi et de travail, bien-être, y compris la problématique de la sécurité, gestion de la carrière, gestion de la fin de carrière ;

3.4. Ressources disponibles pour les responsables d'établissement et les personnels de l'enseignement (régulation, évaluation)

- 3.4.1. dans leur environnement de travail;
- 3.4.2. dans leur développement professionnel;
- 3.4.3. modalités d'accompagnement ;
- 3.4.4. outils pédagogiques mis à leur disposition;
- 3.4.5. modalités du travail d'équipe et de la dynamique d'établissement ;

3.5. Relations école(s)/famille(s) (régulation, évaluation)

3.5.1. rôles et implications des parents dans les processus d'apprentissage et d'éducation (en prenant en compte la diversité des familles) et dans la participation au sein de l'école

3.6. Relations écoles/monde travail (régulation, évaluation)

3.6.1. rôle et implication des entreprises dans l'apprentissage des métiers et la formation des enseignants);

3.7. Relations Ecole/culture (régulation, évaluation)

3.8. Relations Ecole/acteurs aide à la jeunesse et prévention (régulation, évaluation)

3.9. Relations écoles/quartiers ; relations écoles/activités extra-scolaires (régulation, évaluation).

4. Axe thématique 4 : Gouvernance

4.1. Outils, ressources et organisation de la gouvernance et de la régulation du système scolaire

4.1.1. Aux différents niveaux (central, bassins de vie, Fédérations de PO/réseaux, PO, établissement)

4.1.2. Rôle des diverses instances qui interviennent dans cette gouvernance ;

4.1.3. Analyse de la mutualisation des ressources et des synergies, de la simplification de la gouvernance, des économies d'échelle, de la simplification administrative, et de la répartition de l'offre d'enseignement sur le territoire.

4.2. Organisation de l'évaluation

4.2.1. Au niveau central, intermédiaire, PO, établissement et acteurs ;

4.2.2. Etat du pilotage pédagogique du système éducatif, des PO et des établissements ;

4.2.3. Etat du système de gestion et de suivi des données

4.2.4. Etat du système de gestion et de suivi des recherches pédagogiques ;

4.2.5. Etat de l'offre d'outils pédagogiques,

4.2.6. Etat de l'offre d'accompagnement (service de conseil pédagogique, de l'inspection, formation continuée) et de l'appropriation des « bonnes pratiques » ;
4.2.7. Etat de la gestion des équipes pédagogiques (indicateurs GRH tels que dynamique d'équipe, niveau du turn-over du personnel, leadership des directions, coaching, etc.).
4.2.8. Articulation des rôles de l'administration, des structures intermédiaires (comme les bassins), des PO, y compris les spécificités du PO du réseau de la Fédération, et des établissements scolaires (régulation, évaluation)
4.3. Constats et analyses du point de vue de l'allocation et de la liquidation des ressources dans le cadre du budget de l'enseignement
4.4. Constats et analyses relatifs aux infrastructures immobilières de l'enseignement
4.4.1. Etat
4.4.2. Adéquation par rapport aux besoins
4.5. Problématique de la gratuité

Dans la suite de ce rapport, des points subsistent sous forme de questions, qui serviront d'input pour les groupes de travail suivants. En effet, l'état des lieux comprend à la fois des informations bien documentées, mais aussi l'identification des zones d'ombre du système, c'est-à-dire les éléments pour lesquels trop peu d'information est actuellement disponible. Dans ce cas, le rapport veille à identifier les informations à collecter et fait des recommandations par rapport à cette collecte. Après la réunion du comité d'accompagnement auquel le rapport intermédiaire a été transmis, il a été convenu que le Groupe de travail pourrait s'adjoindre des rédacteurs supplémentaires. Ceux-ci, proposés par le Groupe central, sont soit les collègues universitaires chargés de l'appui scientifique aux groupes de travail 3 à 6 de la phase suivante du Pacte, soit des contributeurs reconnus pour leur expertise.

Compte-tenu des délais, moins de 4 mois, pour réaliser ce rapport et ses vingt-quatre fiches, trois fiches n'ont pas pu être réalisées (1.3. *Outils, supports et méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation*, 1.4. *Caractère participatif et actif de l'élève dans le cadre de l'apprentissage* et 3.4. *Ressources disponibles pour les responsables d'établissement et les personnels de l'enseignement (Régulation, évaluation)*). Une fiche est seulement ébauchée (4.3. *Constats et analyses du point de vue de l'allocation et de la liquidation des ressources dans le cadre du budget de l'enseignement*). Les fiches 2.4. *Articulation entre l'école et l'accueil extra-scolaire* et 3.9. *Relations écoles/quartiers, relations écoles/activités extrascolaires (régulation, évaluation)* ont été fusionnées en raison de leur fort recouvrement. La fiche portant sur la *formation initiale et continue des acteurs* (3.2) a, quant à elle, été scindée en deux fiches, l'une traitant de la *formation initiale* (3.2.1) et l'autre de la *formation continue* (3.2.2). Ces deux fiches ne traitent cependant que de la formation des enseignants qui, s'ils constituent des acteurs professionnels essentiels du système éducatif, n'en sont pas les seuls. Cette situation s'explique en grande partie par l'actualité qui est liée à la formation de ce groupe d'acteurs et au développement relativement plus réduit de la formation des autres acteurs, notamment les directeurs, les inspecteurs ou les conseillers pédagogiques. Toutes les autres fiches présentent un degré de couverture plus ou moins important du sujet à traiter, compte tenu des données disponibles et de la littérature. Aucun nouveau recueil ou traitement de données n'a en effet pu être mené dans le cadre de la mission du Groupe de travail. C'est au consultant engagé par le Gouvernement que revient cette mission spécifique. Son rapport final sera transmis au Groupe central au moment où les rédacteurs de ce rapport terminent leur tâche et il a été convenu que c'est le Groupe central qui réalisera la synthèse des rapports des groupes de travail 1 et 2 et du consultant, le GT1 ne disposant d'aucun document écrit de la part du consultant, même s'il a bénéficié de présentations orales durant ses travaux.

CONSTITUTION D'UNE BASE DE DONNÉES

Le cahier des charges demande également au GT1 d'annexer à son rapport « *une base de données (bibliographie structurée comprenant les liens d'accès aux données disponibles sur Internet) reprenant les sources et ressources documentaires (...)* » et de prendre en compte, pour la réalisation de son rapport :

- « les analyses et données chiffrées internes ou externes sur l'état du système éducatif de la Fédération Wallonie Bruxelles, y compris les comparaisons internationales;
- les recherches portant sur la Fédération Wallonie-Bruxelles ;
- les réformes menées depuis le Contrat pour l'école, les réformes récentes et en cours, avec leur état d'avancement ainsi que le calendrier prévu de leur mise en œuvre ;
- les résultats d'évaluations et de recherches locales et internationales sur ces réformes et sur les phénomènes liés à la scolarité ;
- l'identification des pratiques pédagogiques et organisationnelles récentes et en cours mises en œuvre dans le système éducatif de la FWB, leur diffusion, leur évaluation et le cas échéant une comparaison avec d'autres systèmes éducatifs.
- les apports des équipes universitaires et des missions de consultants.
- les contributions des acteurs de l'enseignement recueillies via le site Internet lié au Pacte, via des consultations de ces acteurs et/ou via les rencontres et débats organisés avec ceux-ci ainsi que les différents mémorandums des acteurs éducatifs et socio-économiques. »

Pour constituer cette base de données et rédiger le rapport, les rédacteurs ont reçu des membres du GT1 tout l'input possible. Cet input consiste en des notes rédigées, portant sur des éléments factuels, et accompagnées de fiches remplies sur la nature de l'information disponible.

Le cahier des charges demande également au groupe de travail de faire des recommandations sur d'éventuelles démarches complémentaires pour les données qui seraient manquantes, et de faire des propositions sur le côté participatif. En ce sens, des informations d'autres associations sont également prises en compte, ainsi que la littérature scientifique.

THÈMES PRIORITAIRES

Lors de sa réunion du 17 mars 2015, le GT1 a déterminé les thèmes prioritaires suivants en regard du cahier des charges et de la courte période le séparant de la remise du rapport intermédiaire (21 avril 2015). Il a été convenu de poursuivre le travail au-delà de ces thèmes prioritaires lors de la phase s'étendant jusqu'en juin 2015.

Thèmes prioritaires¹ :

- 2.2. Modalités de gestion de l'intégration et de la différenciation des publics scolaires
- 2.2.5. Orientation
- 2.3. Mesure et évaluation de l'équité de notre système
- 2.3.6. Système d'orientation
- 3.1. Missions et fonctions respectives des différents acteurs (régulation, évaluation)
- 3.2. Formation initiale et continue des acteurs professionnels (régulation, organisation, évaluation)
- 3.3.2. Parcours professionnels des personnels de l'enseignement : entrée dans la carrière (ou la fonction) (...)
- 3.4.4. Outils pédagogiques mis à la disposition des responsables d'établissement et des personnels de l'enseignement
- 3.4.5. Modalités du travail d'équipe et de la dynamique d'établissement
- 4.1.3. Analyse de la mutualisation des ressources et des synergies, de la simplification de la gouvernance, des économies d'échelle, de la simplification administrative et de la répartition de l'offre d'enseignement sur le territoire.
- 4.3.1. Mode de calcul du capital-périodes et NTPP

¹ La nomenclature d'ensemble a été mise au point par Abraham Franssen et Véronique Degraef (USL-B) sur la base du cahier des charges du GT1.

Ces thèmes ont donc été discutés en priorité lors des réunions du GT1 et traités en priorité, dans la mesure des informations disponibles, par les rédacteurs de ce rapport.

Structure du rapport

La suite du rapport est structurée en fonction des quatre axes thématiques identifiés par le Groupe central :

1 – Savoirs et compétences

2 – Parcours d'élèves

3 – Acteurs

4 – Gouvernance

A l'intérieur de chacun des quatre axes thématiques, une série de fiches est développée. Elles correspondent au second niveau de la nomenclature proposée par les collègues de l'Université Saint-Louis – Bruxelles. Le troisième niveau de la nomenclature figure sur chacune de ces fiches, tantôt comme un sous-titre si l'ampleur du sujet le justifie, tantôt à travers une référence dans le texte.

Pour chaque thème et donc à travers chaque fiche, quatre sections sont développées :

- **Définitions** : dans cette section, on définit le plus précisément possible ce dont il est question dans le thème traité. Eventuellement, on précise certaines limites.
- **Constats** : dans cette section, on fait appel à des données factuelles permettant d'établir un certain nombre de constats.
- **Diagnostic** : dans cette section, on fait le point sur les causes probables des constats identifiés. Ce diagnostic est davantage sujet à interprétation et opinion que les autres sections
- **Sources** : dans cette section sont présentées les références bibliographiques utilisées pour la rédaction de la fiche.

Axe thématique 1

Savoirs et compétences

1.1. Manière dont les objectifs en terme de savoirs et compétences des élèves sont définis, implémentés, mis en œuvre, appropriés (ou pas), atteints (ou pas) et évalués

DÉFINITIONS

Cette première section de l'axe thématique « savoirs et compétences » vise les différents niveaux du système éducatif, du début de l'enseignement fondamental à la fin du secondaire, et dépasse donc la période de l'obligation scolaire qui est définie par rapport à l'âge chronologique des élèves (1.1.1). Elle porte sur les différentes filières et formes d'enseignement, y compris le qualifiant et l'enseignement spécialisé (1.1.2). Les différents types d'établissement doivent être pris en compte, notamment les établissements et implantations en encadrement différencié (1.1.3) et couvrir les différents bassins de vie (1.1.4). A priori, tous les domaines du savoir et l'ensemble des compétences doivent être couverts (1.1.5) en tenant compte leurs spécificités, mais aussi leur articulation. Le diagnostic doit pouvoir être mené aux différents niveaux du système, du micro au macro (1.1.6). Cette section est construite sur la base des objectifs poursuivis dans l'enseignement scolaire.

Pour y parvenir, les apports de différentes sources d'informations, dont certaines sont référencées *infra*, ont été prises en compte : (1) le décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement (décret dit « Missions » du 24 juillet 1997), (2) des évaluations externes non certificatives, (3) des évaluations externes certificatives, (4) des études menées au niveau international et surtout (5) des études commanditées ou à l'initiative de chercheurs de la Fédération Wallonie-Bruxelles, d'un réseau ou d'un ensemble d'établissements.

CONSTATS

Il est nécessaire d'introduire cette section en mettant en évidence que la manière dont les objectifs sont définis, en termes de compétences à développer et de savoirs à mobiliser pour y parvenir, varie selon les niveaux, filières et formes d'enseignement du système éducatif. En vue d'établir un diagnostic, il y a donc lieu de commencer par l'examen de la façon dont les objectifs sont exprimés

- a) dans le référentiel des socles de compétences qui présente, d'après le décret « Missions » « [...] de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études ». Les compétences sont définies dans les disciplines suivantes : français, formation mathématique, éveil/initiation scientifique, langues modernes, éducation physique, éducation par la technologie, éducation artistique, éveil/formation historique et géographique (comprenant la formation à la vie sociale et économique) ;
- b) dans les référentiels de compétences terminales et savoirs requis qui, d'après le décret « Missions » présentent « [...] de manière structurée les compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de l'enseignement secondaire. Les référentiels en vigueur concernent, pour les humanités générales et technologiques, les disciplines suivantes : français, éducation physique, géographie, histoire, langues modernes, latin et grec, mathématiques, sciences, sciences économiques et sciences sociales ; pour les humanités professionnelles et techniques elles concernent les disciplines suivantes : langues modernes et « savoirs communs ». Il est déclaré sur le portail de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles que suite à des difficultés éprouvées par les enseignants à développer et évaluer les compétences figurant au sein de ces référentiels, de nouveaux référentiels sont en construction depuis 2011 et qu'il en existe déjà trois, concernant les :
 - compétences terminales et savoirs requis à l'issue de la section de transition des humanités générales et technologiques en

mathématiques, en sciences de base, en sciences générales et en éducation scientifique ;

- compétences et savoirs communs à l'issue de la section de qualification des humanités professionnelles et techniques en éducation scientifique, en français, en sciences économiques et sociales et en sciences humaines ;
- compétences minimales en mathématiques à l'issue de la section de qualification lorsque l'apprentissage des mathématiques figure au programme d'études.

Au sein de ces nouveaux référentiels, concrètement, la matière est découpée en « unités d'acquis d'apprentissage » (UAA) visant l'acquisition de compétences, mobilisant des savoirs, savoir faire et attitudes. Ces UAA précisent ce qui peut être attendu d'un élève en cours et au terme d'un « processus d'apprentissage ». Ces attendus relèvent de trois niveaux, qui organisent la présentation de chaque UAA : « connaître », « appliquer » et « transférer ».

D'après Jadoulle (2012) :

« Le troisième niveau ("transférer") renvoie aux compétences : chaque UAA devra donc en préciser une ou plusieurs. Avant d'y confronter les élèves, l'enseignant devra les entraîner à "appliquer" (deuxième niveau) leurs acquis dans le cadre de "situations entraînées" ou "standardisées" ou "routinisées". Ces acquis qu'il s'agira d'"appliquer" auront été appris au premier niveau, celui du "connaître". Ce dernier précise les ressources c'est-à-dire les connaissances "déclaratives, procédurales et conditionnelles" que l'élève doit s'approprier et sans lesquelles il ne pourra prétendre accéder aux attendus d'ordres supérieurs »².

- c) dans les profils de formation et de qualification, composés notamment, en matière d'objectifs d'apprentissage, par « des unités d'acquis d'apprentissage associées aux activités clés du métier » (Article 5§7). Ces acquis d'apprentissage sont définis « en termes de savoirs, aptitudes et compétences professionnels, au sens de la Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » (Article 5§7). Les profils de formation sont basés sur les profils de qualification pour les neuf secteurs suivants : agronomie, industrie, construction, hôtellerie-alimentation, habillement et textile, arts appliqués, économie, services aux personnes et sciences appliquées. Au sein de chaque secteur, il existe des profils pour (a) l'enseignement technique et professionnel ordinaire, (b) l'enseignement en alternance et (c) l'enseignement spécialisé (plein exercice ou en alternance).

Pour la plus grande partie de la scolarité, à l'exception des profils de formation, les objectifs d'apprentissage sont exprimés en termes de compétences, définies au sein de ce même décret en tant que « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (Article 5§1). Pour les profils de formation, le cadre européen des certifications distingue le savoir, défini en tant que « le résultat de l'assimilation d'informations grâce à l'éducation et à la formation. Le savoir est un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine de travail ou d'étude. Le cadre européen des certifications fait référence à des savoirs théoriques ou factuels » ; l'« aptitude », définie en tant que « la capacité d'appliquer un savoir et d'utiliser un savoir-faire pour réaliser des tâches et résoudre des problèmes. Le cadre européen des certifications fait référence à des aptitudes cognitives (utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) ou pratiques (fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments) » ; et enfin la « compétence », définie en tant que la capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études et pour le

² L'utilisation de termes tels que « premier niveau », « troisième niveau » n'implique pas de hiérarchie entre les processus « connaître, appliquer, transférer » (cfr Avis de la Commission de pilotage à propos de la révision des référentiels (Avis 2013-01)).

développement professionnel ou personnel. Le cadre européen des certifications fait référence aux compétences en termes de prise de responsabilités et d'autonomie.

La législation accorde une place centrale à la compétence. Même si la définition de ces compétences peut varier, « elles apparaissent systématiquement articulées à la mobilisation de savoirs dans la perspective d'accomplir des tâches ».

Nous nous attelons donc, dans un premier temps, à présenter des constats réalisés sur le terrain à propos de la façon dont les compétences s'articulent aux savoirs, à propos de la nature des tâches à accomplir pour être *effectivement* compétent et, enfin, à propos de la nature des démarches permettant d'accomplir ces tâches. Il s'agit en particulier de mettre en évidence les difficultés rencontrées par les apprenants lorsqu'ils sont appelés à développer des compétences en milieu scolaire³.

Les constats à propos des difficultés rencontrées par les élèves lorsqu'ils sont appelés à développer des compétences que l'on peut retrouver au sein des documents répertoriés *supra* sont très nombreux, concernent des niveaux et filières différents, adoptent des perspectives et approches méthodologique différentes et, enfin, poursuivent des finalités très différentes. Cela rend leur exploitation extrêmement lourde et complexe et la création d'une brève fiche de synthèse impossible.

Nous pouvons toutefois constater qu'une dimension mise en évidence au sein de certaines parmi ces sources (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003, par exemple), est la difficulté de développer et d'évaluer des compétences « complexes », telles que définies *infra*, dans le cadre scolaire, plutôt que des savoirs disciplinaires peu articulés ou encore des procédures reproduites dans des situations déjà connues par les apprenants.

La moyenne de la Communauté française est ainsi plus basse que celle des autres communautés linguistiques lors des épreuves PISA. Par ailleurs, des équipes de recherche qui se sont intéressées à la question de compétences complexes et aux difficultés rencontrées par les apprenants ont mis en évidence que de nombreux élèves ne réussissent pas à maîtriser ces compétences complexes, dont le développement est implicitement attendu par les enseignants.

DIAGNOSTIC

Il semblerait que la difficulté à développer certaines des compétences attendues par l'école, en particulier les plus « complexes », soit due à différents facteurs, mis en évidence dans la littérature. Comme il n'est pas possible d'en faire un inventaire exhaustif, seuls certains d'entre eux ont été sélectionnés en prenant soin de réaliser un diagnostic touchant à des difficultés qui peuvent se poser pour des élèves fréquentant différents types, filières et établissements d'enseignement, ayant différents âges, ayant suivi des parcours de vie différents, etc.

Avant d'établir un tel diagnostic, il est nécessaire de préciser sur quelles définitions de la compétence il se fonde. Comme annoncé, les questionnements qui sont à l'origine et qui fondent la définition choisie sont liés à des termes qui apparaissent dans les prescriptions officielles présentées :

- la façon dont les compétences s'articulent aux savoirs
- la nature de tâches à accomplir
- et la nature des démarches permettant d'accomplir ces tâches

Comme dans la plupart des travaux répertoriés dans nos sources, le savoir est ici conçu comme un ensemble organisé d'énoncés qui ont été construits et mis à l'épreuve de façon scientifique en vue de leur validation, pour répondre à des problèmes. C'est sur base d'une telle définition que Rey (2014) met en évidence que le savoir et la compétence s'articulent au moins de cette manière : ce qui caractérise le savoir dans sa scientificité, c'est la compétence à problématiser la réalité, c'est-à-dire la compétence à

³ L'accent est mis sur la façon dont les compétences sont développées par les apprenants plutôt que sur la façon dont ces compétences sont définies dans les référentiels, même s'il existe un lien que nous avons déjà mis en évidence entre ces deux problématiques.

s'interroger sur le réel et à en construire des modèles explicatifs. Par ailleurs, la compétence mobilise le savoir dans la mesure où il offre des systèmes conceptuels qui permettent d'analyser les situations dans lesquelles il faut se montrer compétent. En effet, ce qui caractérise les compétences attendues des élèves à l'école est essentiellement le fait qu'elles abordent les situations au moyen des savoirs scolaires.

Cette précision étant réalisée, encore faut-il définir la nature des tâches à accomplir pour être considéré comme compétent. Suite à différents travaux de recherche sur la question, une distinction entre des degrés de compétences est réalisée par Rey, Carette, Kahn et Defrance (2003). Ces derniers définissent une authentique compétence, comme la capacité à répondre à des situations complexes et inédites⁴ par une combinaison nouvelle de procédures connues. Ils la distinguent notamment des compétences *élémentaires*, qui consistent uniquement à répondre par une opération stéréotypée à un signal préétabli et qui ne méritent pas véritablement le nom de compétence, mais sont plutôt des « procédures ».

Sans pour autant contester l'importance de maîtriser des procédures – que les élèves vont mobiliser dans le cadre du développement de compétences véritables par exemple – les auteurs mettent en évidence que, dans le cadre scolaire, il est difficile de faire développer des compétences véritables, puisqu'il s'agit de demander à l'élève de répondre adéquatement non seulement aux problèmes pour lesquels ils maîtrisent déjà ce qui est nécessaire à la résolution, mais bien des problèmes nouveaux pour lesquels les élèves ne détiennent pas de réponse standardisée. Il a d'ailleurs été démontré par ces mêmes auteurs que les élèves éprouvent des difficultés à résoudre des tâches complexes. Il a également été mis en évidence que les enseignants ont des difficultés à développer de telles compétences auprès de leurs élèves et en restent souvent à leur demander d'appliquer des procédures. Mais aux yeux de ces auteurs, ces difficultés ne doivent pas conduire à abandonner le projet de faire acquérir de véritables compétences par les élèves, car ce sont elles qui conduisent à une véritable autonomie intellectuelle de ceux-ci.

Un second aspect à mettre en évidence dans le diagnostic des difficultés rencontrées dans l'apprentissage scolaire lorsque les enseignants tentent de faire maîtriser des compétences complexes est la façon dont les tâches à accomplir sont interprétées par l'élève. En effet, il existerait un moment où le sujet doit interpréter la situation pour saisir les éléments qui vont lui permettre de la rattacher à une famille de situations qui relèvent d'une procédure. C'est grâce à l'identification de ces éléments qu'il pourra identifier les ressources à mobiliser pour résoudre des nouvelles tâches complexes inédites. Or les éléments qui seront sélectionnés peuvent être différents d'une personne à l'autre selon ce qui paraît pertinent à chacun. Cela par exemple peut varier en fonction du degré de maîtrise de la situation : l'interprétation que fera un expert sera différente de celle que fera un novice. Cette re-construction, cette sorte de lecture, de sélection et d'interprétation constitue un cadrage des situations rencontrées par les élèves. Or, l'école privilégie certains types de cadrage, que l'on peut qualifier de vision « instruite ». Il s'agit, comme nous l'avons vu plus haut, d'interpréter les situations au moyen des concepts offerts par les savoirs scolaires. Ce qui est important à retenir est qu'il est nécessaire d'assurer que les élèves aient tous la possibilité d'identifier le cadrage qui est attendu d'eux, alors que celui-ci reste très souvent implicite et demande une forme particulière de « rapport au savoir ».

Des modèles qui peuvent guider les enseignants et leur être présentés en tant que cadres d'analyse pour entreprendre l'enseignement de compétences véritables tout en rendant le cadrage attendu explicite sont proposés dans la fiche 1.2.

Si le système promeut « une pédagogie par compétences, constructiviste et différenciée, s'appuyant sur une évaluation formative » (articles 5 et 15 du Décret Missions), dans les classes des difficultés ont été signalées à plusieurs niveaux :

- La difficulté d'identifier les savoirs communs à tous les élèves sur lesquels l'enseignant peut compter pour exercer les compétences

⁴ Le caractère complexe et inédit des situations, qui n'est pas inclus dans la définition du décret « missions » ne fait pas consensus au sein des chercheurs en éducation (voir, par exemple, Crahay, 2006)

- Le besoin de varier les situations pédagogiques plutôt que de se fier à la seule pédagogie constructiviste
- La difficulté réelle à différencier quand les écarts cognitifs sont trop grands et les situations réelles des élèves trop diverses
- La difficulté, confirmée par la littérature pédagogique (par exemple, Rey et Carette), à définir les compétences et à concevoir des procédures d'évaluation, en particulier certificatives.

Ces difficultés ont mis les enseignants dans des situations difficiles, les amenant à « bricoler » des situations concrètes d'apprentissage en tension entre une adhésion (au moins formelle) aux objectifs fixés par le système et un repli stratégique sur des situations rassurantes et maîtrisées.

En ce qui concerne l'évaluation formative, le passage à cette forme d'évaluation implique un changement de paradigme qui entre en contradiction avec le modèle général de la société : la motivation à se mettre au travail vient essentiellement de la rémunération, du profit qu'on peut en attendre. Cet obstacle n'est pas rédhibitoire mais nécessite une adhésion de tous les acteurs, et pas seulement des enseignants.

Les 4 missions du décret missions sont difficilement articulées et peuvent entrer en tension, en particulier entre l'employabilité et la formation citoyenne, ainsi qu'entre l'instruction et l'épanouissement personnel. Ces deux tensions ne sont pas suffisamment mises en évidence et provoquent sur le quasi-marché scolaire des situations contrastées qui reflètent le caractère ségrégant du système scolaire. La relégation dans le système scolaire s'accompagne d'une baisse tendancielle de l'importance accordée à l'instruction et d'une hausse tendancielle de l'importance accordée à l'employabilité. Ce n'est donc pas que les filières qualifiantes sont dévalorisées comme forme différente d'intelligence, mais qu'on y accorde de moins en moins de place à la stimulation de l'intelligence.

SOURCES

- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue française de pédagogie*, 154(1), 97-110.
- Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997. En ligne : http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401 .
- Jadoulle, J.-L. (2012). La réécriture du référentiel des compétences terminales et savoirs communs dans l'enseignement qualifiant : enjeux et opportunités. *Puzzle (Revue du Centre interfacultaire de formation des enseignants de l'ULg)*, 31. En ligne : <http://hdl.handle.net/2268/122438>.
- PISA (Program for International Student Assessment) – OECD (2012). *Country-specific overview, Belgium*. En ligne : <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-belgium.pdf> .
- Portail de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles- référentiels (2015). *Référentiels de compétences*. En ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=190>
- Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation: Enjeux et problèmes*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les Compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : Éditions De Boeck.

1.2. Pratiques pédagogiques et innovations pédagogiques (d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation)

DÉFINITIONS

Comme le note l'introduction du nouveau référentiel pour les compétences terminales et savoirs requis en sciences, « *la question du « comment enseigner ? » relève bien des programmes et recommandations méthodologiques propres aux différents Pouvoirs Organisateurs et, plus encore, s'adresse à l'invention pédagogique quotidienne des enseignants.* » Les pratiques pédagogiques, ordinaires ou innovantes, présentent ainsi nécessairement une variété certaine.

Dans ce contexte, il s'agit ici non pas de caractériser précisément les pratiques pédagogiques et leur impact direct sur apprentissages, ce qui n'est guère possible, mais d'identifier quelques points qui font problème aussi bien dans la perception des enseignants et dans celle des observateurs (institutionnels ou chercheurs) de leurs pratiques, qu'en ce qui concerne les acquisitions des élèves.

Nous disposons à la fois de constats officiels, tels qu'ils apparaissent dans divers rapports et dans les argumentaires en faveur de la réforme des référentiels et de travaux universitaires (rapports de recherche et publications) portant aussi bien sur le cas spécifique de la Fédération Wallonie Bruxelles que dans d'autres contextes, mais pour lesquelles nous avons toutes les raisons de croire qu'ils éclairent également les questions locales.

CONSTATS

Les enseignants sont aujourd'hui particulièrement soumis, en plus de ce qui fait le sens même de la profession (enseigner et faire apprendre), à deux grandes préconisations :

- d'une part, celle de l'approche par compétences telle qu'elle apparaît dans les documents institutionnels à la suite du « décret missions » de 1997 ;
- d'autre part, celle d'une pédagogie dite « constructiviste⁵ » d'origine multiple : textes officiels, y compris dans les introductions de différents référentiels de compétences ; programmes ; centre de formation ; le tout en référence, selon les cas, aux pédagogies nouvelles, à des travaux de psychologie du développement, à des recherches didactique, etc. Nous utiliserons par la suite « pédagogie active » ou « pédagogie du problème⁶ » pour désigner cette macro-préconisation pédagogique, sans pouvoir ici en préciser les différentes formes.

Il apparaît que ces deux préoccupations posent problème aux enseignants, que ce constat vienne d'eux, d'analyses institutionnelles ou de chercheurs.

Les difficultés rencontrées par les enseignants concernant l'approche par compétences.

Nous ne reprenons pas ici les nombreux constats à partir de la parole des enseignants telle qu'elle transparait dans des moments de formation, dans des bilans de l'inspection ou dans des travaux menés à partir d'entretiens. Disons simplement que ces constats sont en partie à l'origine de la mise en place de nouveaux référentiels ; en tout cas ceux-ci sont ainsi justifiés. Voici par exemple ce qui est écrit en tête des nouveaux référentiels des « Compétences terminales et savoirs requis en sciences, humanités générales et technologiques »

« Il y a déjà plus de quinze ans, les acteurs scolaires prenaient connaissance de la réforme des compétences (1998-1999: mise en œuvre du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de

⁵ Ce terme n'a pédagogiquement pas beaucoup de sens ; il est repris ici car il donne forme à cette injonction venant de différentes sources.

⁶ Cette expression n'est pas prise ici tout à fait dans le sens de Meirieu (1987) qui distingue « pédagogie de la réponse », « pédagogie du problème » et « pédagogie de la situation problème » ; nous l'utilisons comme opposition à la pédagogie de la réponse, donc en y incluant le vaste domaine des pratiques disant s'appuyer sur des situations-problèmes.

l'Enseignement Secondaire et organisant les structures propres à les atteindre). Dès ce moment et jusqu'à ce jour, les acteurs de terrain confrontés à l'énoncé des compétences de leur discipline n'ont cessé de poser des questions fondamentales, comme par exemple : « quand on me parle de telle compétence, de quoi s'agit-il en définitive? », « que me demande-t-on exactement d'enseigner? », « comment vais-je m'y prendre pratiquement pour atteindre l'objectif ambitieux que l'on m'assigne ? ». Les référentiels conçus entre 1997 et 1999 ne répondaient guère à de telles préoccupations. »

Sans anticiper sur le diagnostic (mais un constat ne peut certes pas exister sans interprétation), il faut certainement voir là un effet de ce que les chercheurs (Crahay, 2006 ; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003 ; etc.) travaillant sur la notion de compétence ont pointé quant à l'ambiguïté de cette notion importée à l'école. Comme le note Rey (2015) :

« Dans l'énoncé d'une compétence, on ne trouve aucune indication, même allusive sur les démarches, méthodes, étapes, moyens qu'il convient de mettre en œuvre pour accomplir le type d'action sur lequel la compétence est censée déboucher. » Et plus loin : « A fortiori, la formulation ordinaire des compétences ne dit rien sur la manière de les acquérir ou de les faire acquérir. »

Les difficultés rencontrées par les enseignants concernant une « pédagogie active ».

Ces difficultés ne sont pas indépendantes des précédentes dans la mesure où l'approche par compétences renforce l'idée d'une « pédagogie active »

Il y a certainement une différence dans l'expression de cette difficulté par les enseignants selon les niveaux d'enseignement, les enseignants du fondamental étant souvent plus partie prenante de pratiques associées à une telle pédagogie, mais nous n'avons pas les moyens de le préciser ici.

Cela dit, les difficultés observées par les inspecteurs, les formateurs, et les chercheurs sont comparables quel que soit l'âge des élèves. En ce qui concerne les recherches, ce sont des recherches qualitatives, dites *de signification* par Astolfi (1993), qui apportent le plus d'éléments de compréhension ; nous y reviendrons dans la partie diagnostic. Pour ce qui est des constats, ils correspondent à une réelle difficulté à articuler mise au travail des élèves, sur des problèmes ou des situations censés conduire à des apprentissages, et avancée dans la classe des savoirs visés par l'enseignant (voir par exemple Orange & Orange Ravachol, 2014) ; ce qui se traduit souvent par des séquences commençant de manière très ouvertes et se continuant par un enseignement cadré où tout vient de l'enseignant, dans une forme appelée « cours dialogué » (Barrère, 2002 ; Hersant, 2004) ou, plus simplement, par un cours dialogué du début à la fin, c'est-à-dire un cours où l'enseignant pose des questions suffisamment fermées et reformule les réponses de telle façon qu'il s'y dit ce qu'il veut qu'il se dise.

Du côté des élèves : malentendus sociaux culturels et difficultés d'apprentissages liés aux pratiques enseignantes.

Selon les analyses de Dirk Jacobs (2014) des enquêtes PISA 2012, en FWB l'école apparaît encore comme très inégalitaire :

« L'équité de nos systèmes éducatifs est l'une des plus faibles des pays industrialisés et démocratiques. »

« Notre enseignement n'arrive pas à amener ses élèves issus de l'immigration au même niveau de performances que ses autres élèves », même si on note des progrès en FWB.

Ces constats sur les performances du système éducatif ne peuvent certainement pas être attribués essentiellement aux pratiques enseignantes. Mais celles-ci ont cependant un rôle à jouer dans la réduction des inégalités scolaires.

Des études sur l'« effet maître » (Bressoux, 1994, par exemple) montrent *« que des élèves progressent mieux dans certaines classes que dans d'autres, et ceci a été mis*

particulièrement en relation avec des comportements et attentes de l'enseignant. » (cité par Rey, 2006). D'autres cadres théoriques, que nous privilégions ici car ils précisent mieux la question des pratiques enseignantes (Bautier & Rayou, 2009 ; Bonnery, 2007, Bautier ; Rey, dir., 2006 ; Caffieaux, Rey & Talbot, 2013), montrent que pour un même enseignant certaines pratiques sont à même de réduire les inégalités d'apprentissage quand d'autres les accentuent.

DIAGNOSTIC

Les constats résumés ci-dessus concernant les pratiques enseignantes peuvent être compris par le croisement de tensions propres au métier, dans la forme scolaire actuelle ; tensions qui peuvent être identifiées et expliquées de différents points de vue et différents cadres théoriques, complémentaires.

Le premier point de vue sur ces tensions peut être rapporté à l'**épistémologie des savoirs scolaires** et correspond notamment aux difficultés posées par l'approche par compétence.

Sans reprendre ici l'ensemble des discussions autour de l'approche par compétences, il apparaît qu'elle correspond à une nécessité toujours renouvelée de rappeler que ce qui s'apprend à l'école doit rendre les élèves capables et pas simplement leur permettre d'accumuler des connaissances. Reboul (1980) faisait correspondre compétences et culture : il s'agissait pour lui de permettre aux élèves de « s'y connaître en... ».

Or, les savoirs scolaires ont, par construction pourrait-on dire, tendance à n'être que ce que Delbos et Jorion (1990) nomment des « savoirs propositionnels », c'est-à-dire, « *qu'à défaut de pouvoir être théorique, il résume le savoir sous forme de propositions non logiquement connectées et qui se contentent d'énoncer des contenus* » (p. 11). Cette tendance est liée fortement à la place que joue le texte dans l'École (Bautier & Goigoux, 2004 ; Rey, 2002 ; Orange, 2012), place absolument indispensable, mais au risque de limiter ce qui s'y apprend à des textes à apprendre.

On peut analyser différents courants ou modes pédagogiques, pourtant marqués par des psychologies et des idéologies différentes – pédagogies nouvelles, pédagogie par objectif et maintenant approche par compétence – en partie comme des tentatives de dépasser cette tension que l'on peut ainsi résumer : les savoirs scolaires ne peuvent se passer du texte et sont même nécessairement marqués par leur textualité (Rey, 2002), mais ne peuvent se limiter à des textes à apprendre.

Le deuxième de ces points de vue, qui éclaire en partie le constat sur les difficultés rencontrées par les enseignants autour des méthodologies actives, met en avant la contrainte suivante : d'une part, les enseignants doivent mettre les élèves « en activité », ce qui, si la situation n'est pas totalement fermée ou évidente pour les élèves, conduit à des productions divergentes dans la classe ; d'autre part, le travail sur ces productions divergentes doit conduire la classe à un savoir commun *institutionnalisé*. Il y a donc là une tension, constitutive du métier enseignant mais problématique, entre deux exigences dont tout le monde admet la nécessité : celle d'une méthodologie active et celle d'une structuration des savoirs. Cela conduit à un certain inconfort des enseignants lié aux incertitudes sur les productions qu'ils vont obtenir et sur les façons de les travailler ; ceci d'autant plus qu'ils sont particulièrement attachés au caractère vrai (ou non faux) des savoirs enseignés, de par leur propre rapport au savoir (Caffieaux, Rey & Talbot, 2013). Les pratiques pédagogiques usuelles peuvent alors être comprises comme un moyen de régler ce problème professionnel, soit en cadrant et en éliminant au plus vite les productions des élèves jugées trop éloignées du savoir visé, soit en laissant un certain flou dans le savoir travaillé.

Ces deux solutions risquent de renforcer les malentendus scolaires, notamment chez les élèves issus de milieux populaires, dont la culture est éloignée de celle de l'école (Bonnery, 2007) ; ces malentendus, fortement préjudiciables aux apprentissages, tiennent notamment à la confusion entre tâche demandée et savoir qu'elle permet de construire (à travers les processus de *subjectivation* et de *secondarisation*). Cette tension peut toutefois être surmontée avec succès par les enseignants, ainsi que le montrent des pratiques à l'échelle d'une classe ou d'une école.

Un troisième point de vue relève le « multi-agenda » que doit avoir l'enseignant (Bucheton & Soulé, 2008) dans sa pratique en classe. Bucheton dégage ainsi cinq préoccupations majeures de l'enseignant :

- « 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon
- 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive
- 3) tisser le sens de ce qui se passe
- 4) étayer le travail en cours
- 5) tout cela avec pour cible un apprentissage de quelque nature qu'il soit. »

Selon le contexte, ces différentes préoccupations sont plus ou moins faciles à prendre en compte ensemble. Ainsi, dans certaines classes, la préoccupation 2 peut venir contrarier la préoccupation 5, l'enseignant privilégiant le maintien de la paix scolaire à une exigence d'apprentissage (voir Butlen & al., 2002, par exemple). Plus largement, les choix que fait en permanence l'enseignant, même s'il privilégie, selon les moments, telle ou telle macro-préoccupation, doivent équilibrer au mieux ces fonctions.

Le quatrième éclairage correspond aux échelles de temps différentes entre régulations pédagogiques et didactiques, d'une part, et visées de l'enseignement, d'autre part. Les éléments qui sont à la disposition de l'enseignant pour régler son activité et faire évoluer sa pratique sont, d'un côté, des informations prises dans le fonctionnement de la classe à différentes échelles de temps (qui vont de la seconde à l'année) et, d'un autre côté, l'idée qu'il se fait de son métier et de ses finalités. Cependant, si on admet que les finalités de l'enseignement scolaire, dans l'enseignement général mais aussi en partie dans l'enseignement qualifiant, sont les apprentissages et même le développement de l'élève, l'enseignant n'a qu'indirectement accès aux premiers (évaluations formatives et sommatives, par exemple) et généralement pas dans le temps de la plupart de ces décisions ; et jamais vraiment au second. Ainsi les enseignants peuvent trouver le redoublement efficace, par exemple, contrairement à ce que disent les chercheurs (Dubet, 2002), car ils constatent des progrès d'une année sur l'autre, mais n'ont pas de véritables indications sur les conséquences à long terme de ces redoublements. Comme dans tout métier au prise avec un système complexe et dynamique (Pastré, Vergnaud & Mayen, 2006), « *les variables essentielles ne sont pas toujours accessibles, ni pour l'action, ni pour la prise d'information* » et il faut se contenter d'indicateurs indirects ; c'est particulièrement net dans les professions enseignantes car elles mettent en jeu des humains sur qui on doit agir non pas pour qu'ils fassent quelque chose mais pour qu'ils apprennent en faisant quelque chose (voir Rogalski, 2003, 2007). Ainsi, les enseignants débutants vont souvent prendre comme indicateur le comportement de la classe (« cela s'est-il bien passé ») et, la plupart des enseignants, les productions (orales ou écrites des élèves), comme trace d'un éventuel apprentissage. Relier ces indicateurs à l'activité des élèves et surtout à leurs apprentissages potentiels – apprentissages qui prennent toujours plus de temps que le temps d'enseignement – demande de développer un modèle efficace reliant tâche, activité, apprentissage et développement. Notons au passage que réduire les savoirs scolaires à des textes à apprendre (savoirs propositionnels, Delbos et Jorion, 1990) règle simplement le problème puisque le savoir à acquérir est chosifié dans le texte ; d'où la force de cette idée du savoir, qui s'accorde mal avec une approche par compétences et, plus largement, avec l'idée de faire que « l'élève s'y connaît en... » (Reboul, 1980).

Au total, le métier d'enseignant est un métier de grande complexité, fait de nombreuses « tâches discrétionnaires », dont le processus est réglé de l'extérieur, mais « avec obligation de décider et de choisir, dans un cadre de dépendance » (Valot, 2006 ; Pastré, 2007). Cela explique que les pratiques enseignantes ne peuvent pas évoluer uniquement par des préconisations aussi précises soit elles, mais demandent une formation de haut-niveau, seule susceptible de faire acquérir un modèle opératoire tel que signalé plus haut, et un travail de recherche en collaboration tout au long de la vie professionnelle, ce que ne permet pas souvent le métier tel qu'il est organisé aujourd'hui.

SOURCES

Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactiques. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.

- Barrère, A. (2002). *Les Enseignants au travail : routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage, programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris: PUF.
- Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*. Paris: La Dispute.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*. 3-3, 29-48. <http://educationdidactique.revues.org/553>
- Butlen, D., Peltier, M.-L. & Pézard, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en REP : cohérence et contradictions. *Revue Française de Pédagogie* 140, 41-52.
- Caffieaux C., Rey B. & Talbot L. (2013). *Analyse de l'interaction entre le rapport au savoir de l'élève et celui de l'enseignant : vers la secondarisation, la textualité et la subjectivation. Mise en oeuvre de dispositifs susceptibles d'aider à la construction d'un rapport au savoir*. Rapport de recherche de fin de première année.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Delbos G. & Jorion P. (1990). *La transmission des savoirs*. Paris : Maison des sciences de l'Homme (1984).
- Dubet, F. (2002). Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? *Éducation et société*, 9, 13-25.
- Hersant, M. (2004). Caractérisation d'une pratique d'enseignement, le cours dialogue. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 4 (2), 241-258.
- Jacobs, D., dir. (2014). *Vers des écoles de qualité pour tous ? Analyse des résultats à l'enquête PISA 2012 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Étude réalisée à la demande de la Fondation Roi Baudouin par le Groupe de recherche sur les Relations Ethniques, les Migrations et l'Égalité (GERME), Institut de Sociologie, Université libre de Bruxelles.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre oui, mais comment?* Paris: ESF.
- Orange Ravachol, D. & Orange, C. (Chapitre sous presse). Dispositifs collaboratifs, développement de la profession enseignante et réticence des enseignants : l'exemple des situations divergentes. In L. Dubois & al. (eds.) *Dispositifs collaboratifs de formation et de recherche pour le développement professionnel d'enseignants*. Nice : Editions OVADIA.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198
- Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences : problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles : De Boeck, collection « Le point sur, pédagogie » (141 pages)
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris : P.U.F.
- Rey, B (2015). *La notion de compétence en éducation et formation, enjeux et problèmes*. Bruxelles : De Boeck

- Rey, B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité. *Recherche et Formation*. 40, 43-70
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les Compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : Editions De Boeck.
- Rey, B., dir. (2006). *Pratiques pédagogiques à l'école primaire et réussite scolaire des élèves en milieux défavorisés*. Rapport intermédiaire. ULB.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 23 (3), 343-388.
- Rogalski, J. (2007). Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. In *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale*. Séminaire international : 11-15 juin 2007

1.3. Outils, supports et méthodes (d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation)

Fiche non disponible.

1.4. Caractère participatif et actif de l'élève dans le cadre de l'apprentissage

Fiche non disponible.

Axe thématique 2

Parcours d'élèves

2.1. Conception et caractéristiques de l'organisation des parcours des élèves dans le système scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles

DÉFINITIONS

Dans cette section, il est question de la gestion des transitions entre niveaux d'enseignement (curricula, points d'entrées, points de sortie, points de bifurcation) (2.1.1), y compris dans une perspective de comparaisons internationales (2.1.2).

Depuis le Décret « missions » (1997) et même le décret « école de la réussite » (1995) qui visait l'enseignement fondamental, le problème des parcours et en particulier du redoublement, est au cœur des préoccupations. La littérature scientifique – on peut citer, pour la Belgique francophone l'ouvrage de synthèse de Crahay (2007), intitulé « Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? » - met en évidence l'inefficacité, mais aussi le caractère très inévitable du redoublement (2.2.2), pourtant encore très largement considéré aujourd'hui comme une pratique pédagogique nécessaire. Ce mode de gestion de l'hétérogénéité des groupes d'apprentissage (voir 2.2.) s'intègre à un ensemble plus vaste de mesures qui permet à notre système, conçu comme un « modèle de la séparation » (Mons, 2004), de réduire le plus possible l'hétérogénéité du groupe d'élèves qui est face à un enseignant. Cela conduit par contre à maximiser les différences entre groupes, au sein des écoles, mais surtout entre celles-ci ou entre les filières. Les comparaisons internationales font apparaître notre système comme l'un des champions du recours au redoublement et, partant, du retard scolaire. A côté du redoublement, la diversification des parcours conduit aussi à maximiser l'homogénéité au sein des classes et pose le problème de l'inégale valorisation des filières.

La présente section s'intéresse en particulier à la manière dont les parcours possibles sont pensés et proposés aux élèves, ainsi que la manière dont les programmes sont conçus. Cela s'apparente à ce qui peut être identifié dans la littérature sous le vocable « curriculum » (Demeuse & Strauven, 2013). Ce sujet ne peut être dissocié des modes d'organisation de notre système éducatif puisque la production des programmes y est extrêmement décentralisée, théoriquement au niveau des pouvoirs organisateurs, même si ceux-ci délèguent souvent cette prérogative à leurs organes de représentation et de coordination (Mangez, 2004, 2008; Mangez & Mangez, 2008).

L'apparition des référentiels communs (socles de compétences, compétences terminales), avec le décret « missions » (1997), puis l'émergence de la certification par unité, dans le qualifiant, indique un mouvement vers une plus grande harmonisation des programmes (Mangez, 2010) et peut-être aussi une forte interrogation par rapport à la nécessité de programmes distincts.

CONSTATS

Phénomènes de vases communicants entre retard, filière et changements d'école

L'analyse des parcours des élèves en FWB devrait prendre en compte simultanément (1) les phénomènes de retard scolaire, (2) les changements d'établissements ainsi que (3) les changements de type d'enseignement (ordinaire/spécialisé) ou d'orientation (filières), puisque ce sont les trois mécanismes structurels de la gestion de l'hétérogénéité des élèves (Baye, 2014). Ce sont d'ailleurs les trois dimensions sur lesquelles sont produits les indicateurs de parcours pour la FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014).

La dernière édition des Indicateurs de l'enseignement permet de montrer l'intrication de ces phénomènes. Dès l'enseignement primaire, les redoublants ont davantage tendance à changer d'établissement. Ainsi, à la fin de la 1^{re} primaire, 22% des élèves changeant d'établissement redoublent pour 5% des élèves restés dans le même établissement (FWB, 2014, p. 38). Dans le secondaire, les changements d'écoles fréquents (17% des élèves du 1^{er} degré, 18% au 2^e degré) sont liés à des parcours « descendants », dans la

mesure où les élèves changent pour des établissements en moyenne socio-économiquement plus défavorisés⁷. On observe, comme dans l'enseignement primaire, des changements d'établissements nettement plus fréquents pour les redoublants. L'indicateur ne prend pas en compte les changements d'établissements liés à un changement de filière, dont on peut supposer qu'ils sont également nombreux.

Par ailleurs, on observe, parallèlement à la récente diminution du redoublement en tout début de scolarité, une plus grande proportion d'élèves orientés vers l'enseignement spécialisé. Ceci montre toute l'importance de considérer les différents indicateurs de parcours simultanément. On voit à quel point **considérer un indicateur isolément (diminution du redoublement) sans en considérer un autre (augmentation de la proportion d'élèves dans le spécialisé) peut conduire à des conclusions erronées et à des politiques éducatives mal ciblées.**

Evolution sur 9 ans de la répartition des élèves de 15 ans en fonction de l'année d'études et de la filière fréquentée

Les données de PISA permettent de montrer l'évolution des parcours des élèves en termes de retard/orientation dans l'enseignement qualifiant, à partir des photographies de la répartition des élèves de 15 ans dans l'enseignement secondaire prises en 2003 et en 2012. Sur une période de 9 ans, on observe une proportion bien plus élevée d'élèves en grand retard scolaire fréquentant toujours le 1^{er} degré, une plus grande proportion d'élèves en retard d'un an restés dans l'enseignement de transition (3^e G et TT), combinée logiquement avec des effectifs en diminution dans l'enseignement de qualification (3^e et 4^e TQ/P). On note surtout la très faible proportion d'élèves à l'heure dans l'enseignement de qualification (7%) (Demonty, Blondin, Matoul, Baye, & Lafontaine, 2013). Notons qu'en Flandre, la fréquentation du qualifiant est bien moins liée au redoublement qu'en FWB. Ainsi, en 2006, pour un même taux d'élèves à l'heure dans l'enseignement général dans les deux systèmes éducatifs (39%), on comptait 33% d'élèves à l'heure dans le qualifiant en Flandre, pour seulement 12% en FWB (cette proportion ayant encore diminué en 2012 comme la figure ci-dessous l'indique) (Baye et al., 2009).

Figure 3. Répartition en pourcentages des élèves de 15 ans (nés en 1996) entre les années d'études et les filières d'enseignement. Comparaison des données de l'échantillon PISA en 2003 et en 2012

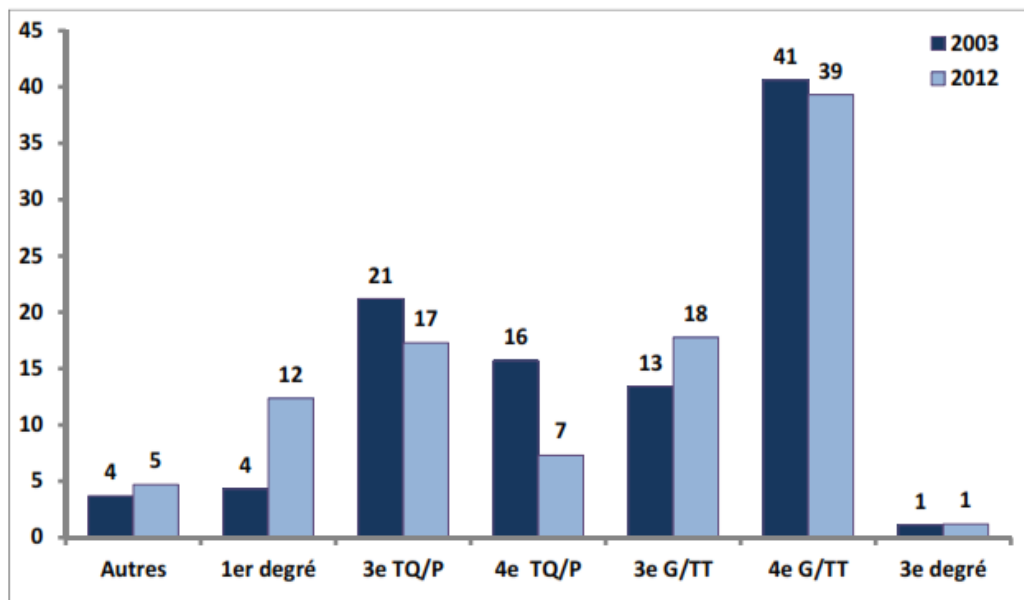


Figure 1 – Répartition en pourcentages des élèves de 15 ans entre les années d'étude et les filières d'enseignement (Source : PISA 2003 et PISA 2012)

⁷ Plus exactement, des établissements dont l'indice socio-économique moyen des élèves qui les fréquentent est plus faible.

Parcours d'élèves présentant de grandes difficultés d'apprentissage

Les Indicateurs de l'enseignement permettent également de s'interroger sur la cohérence du continuum pédagogique offert aux élèves présentant des troubles d'apprentissage et inscrits dans l'enseignement spécialisé de type 8 en primaire : 5 ans après leur sortie de l'enseignement primaire, 30% d'entre eux ne sont plus inscrits dans l'enseignement obligatoire, les autres sont principalement inscrits dans l'enseignement ordinaire qualifiant, ou dans l'enseignement spécialisé de type 1, réservé aux élèves présentant une arriération mentale légère (FWB, 2014, p. 42). De la même manière, les élèves en difficulté inscrits dans un 1^{er} degré différencié sont nombreux (environ 20%) à quitter le système éducatif quatre ans après leur 1^{re} secondaire. Une minorité des élèves restant suit un parcours sans retard dans le qualifiant (15%), les autres fréquentant l'enseignement qualifiant, mais ont redoublé une ou deux fois en quatre ans.

Parcours éducatifs et insertion socioéconomique

L'IWEPS étudie la transition de l'enseignement vers le marché du travail des jeunes, notamment via l'enquête sur les Forces de Travail (EFT). La situation des jeunes de 20-24 ans qui ne sont ni aux études ni en formation montre un contraste régional marqué en Belgique, la situation bruxelloise étant particulièrement défavorable « puisqu'à peine plus de la moitié des jeunes bruxellois ont un emploi », pour 2/3 des jeunes wallons et 4/5 des jeunes flamands (IWEPS – CCFFEE, 2009, p. 4).

Les données du « Cadastre des sortants » permettent un lien inédit entre enseignement et insertion socioprofessionnelle pour les jeunes de 17 ans et plus ayant quitté l'enseignement obligatoire en 2003-2004. Les chercheurs (Demarez, Ceniccola, Cortese & Veinstein, 2010), constatent que près de **25% de ces jeunes sortent avant la dernière année de l'enseignement obligatoire**. Les jeunes les plus susceptibles de sorties précoces ont accumulé un retard scolaire important et proviennent rarement de l'enseignement général. Ce sont plus souvent des garçons. Deux ans et demi après leur sortie de l'enseignement, 1/3 de ces jeunes est au chômage. Les taux d'employabilité sont plus défavorables aux femmes. Les chercheurs ont identifié trois **profils scolaires** liés à une insertion professionnelle difficile : **l'enseignement spécialisé, l'enseignement en alternance et l'enseignement général pour ceux qui l'ont quitté avant la 6^e**. Par ailleurs, pour les jeunes ayant effectué une année terminale (6^e ou 7^e) la situation la moins favorable est celle des **6P**. Ils notent également une insertion difficile pour les jeunes qui ont accumulé un **retard important** et qui ne finissent pas l'enseignement secondaire. Enfin, on peut établir un croisement entre deux sources de difficultés d'insertion professionnelle : les parcours scolaires liés aux plus de difficultés d'insertion (pas d'année terminale en secondaire ou sorties de 6P) sont encore plus prégnantes pour les jeunes **femmes**.

Transitions

Les rapports annuels réalisés par le service général de l'inspection reviennent de manière récurrente sur la problématique de la continuité des apprentissages dans l'enseignement obligatoire. L'inspection relève un problème de continuité sur l'ensemble du cursus. « Ces difficultés se traduisent notamment par des leçons quasi identiques à différents moments sans apporter une véritable progression en termes de maîtrise ou de degré de difficulté » (Agers, 2012, p. 8). Bien que des coordinations soient repérées entre niveaux d'enseignement, l'inspection pointe une méconnaissance réciproque des programmes mis en œuvre dans chaque niveau d'enseignement. Si des coordinations se mettent en place aux deux niveaux, celles-ci sont absentes sur un plan structurel au niveau du passage primaire-secondaire, et ce, même dans les établissements dans lesquels les deux niveaux d'enseignement sont organisés ». La rupture géographique existant entre les implantations primaires et secondaires n'aide évidemment pas à ce que soient résolus les problèmes de continuité [...] » (2012, pp. 26-27).

Deux moments particulièrement délicats en termes de transition peuvent être épinglés : d'une part, le premier degré, qui marque la transition primaire-secondaire et pour un certain nombre d'élèves, la transition entre un enseignement « commun » et la première bifurcation orientante, d'autre part, la transition secondaire-supérieur.

En ce qui concerne la transition primaire-secondaire, la Commission Consultative Formation Emploi Enseignement note que la 1^{re} année du premier degré « constitue un des endroits du système scolaire qui concentre le plus de risques pour les élèves en difficulté » (2010, p. 4). La CCFEE note que le contexte de ségrégation résidentielle et scolaire rend les effets de compétition encore plus prononcés.

Les taux de réussite en 1^{re} année de l'enseignement supérieur montrent qu'en termes de transition, la transition secondaire-supérieur est elle aussi largement problématique. En effet, les taux de réussite en 1^{er} année des étudiants de 1^{re} génération en 2011-2012 sont de 41% dans l'enseignement supérieur de type court, 33% dans l'enseignement supérieur de type long et de 38% dans l'enseignement universitaire (FWB, 2014). Ces taux de réussite varient en fonction du retard scolaire et de la filière suivie, et sont bien plus élevés pour les élèves à l'heure sortant de l'enseignement général. Il n'empêche, même pour ces derniers, la part d'échecs ou d'abandons en 1^{re} année de l'enseignement supérieur est impressionnante (36% dans l'enseignement supérieur de type court, 58% dans l'enseignement supérieur de type long et de 52% dans l'enseignement universitaire). Le niveau socio-économique, mesure par la classe d'appartenance de l'établissement secondaire fréquenté avant d'accéder à l'université, affecte aussi de manière importante les taux de réussite, y compris après la première année (Malaise, Friant & Demeuse, 2014).

Une recherche action visant à promouvoir la transition « secondaire-supérieur » menée par Crepin et Demonty (2009) dans le cadre de 5 projets pilotes met en évidence le cruel manque de communication entre ces deux niveaux d'enseignement. Les demandes des équipes traduisaient également le manque d'information sur les études et professions à destination des élèves de l'enseignement secondaire

Curriculum visé et curriculum implanté

Curriculum visé

Aux parcours différenciés correspondent des objectifs différents en termes de compétences terminales. Ces objectifs sont opérationnalisés dans des programmes particuliers laissés à l'autonomie des pouvoirs organisateurs. Soetewey, Duroisin et Demeuse (2011) ont comparé, au sein d'un même réseau, la cohérence entre les exigences terminales et les programmes prévus en sciences pour les quatre dernières années de l'enseignement secondaire. Le premier constat posé par l'analyse comparée est le suivant : au sein du seul réseau étudié, un élève qui effectue les quatre dernières années du secondaire dans la même filière, forme et option n'atteint pas les exigences terminales qui ont été fixées pour lui. Certaines notions ou compétences ne sont pas « prévues au programme ». Comme le montre le tableau ci-dessous, les carences en termes de savoirs repérées dans l'étude des programmes de sciences sont davantage marquées pour les élèves de l'enseignement qualifiant. Les auteurs mettent également en évidence des problèmes de doublons, ou d'absence de prérequis pour des élèves qui changeraient de filières dans les degrés 2 et 3. Enfin, étant donné la latitude des pouvoirs organisateurs dans la définition des programmes, on peut faire l'hypothèse de nouvelles incohérences, absences de points de programme ou doublons dans les cas de changements de réseau liés aux changements d'écoles, au redoublement ou au changement de filière.

Tableau 1. Estimation du degré d'atteinte des exigences des référentiels terminaux par les programmes d'une option couvrant les grades 9 à 12

Degré d'atteinte des exigences à l'issue de la scolarité	Savoirs	Compétences
Sciences générales	93 %	74 %
Sciences de base	71 %	74 %
Éducation scientifique	69 %	89 %
Sciences en technique de qualification	36 %	71 %
Sciences en professionnel de qualification	43 %	71 %

Source : Soetewey, Duroisin et Demeuse (2011, p. 131)

En plus de la cohérence entre le référentiel commun et les programmes particuliers, on peut s'interroger sur la cohérence entre curriculum visé et insertion professionnelle, en particulier dans l'enseignement qualifiant. Certaines options proposées à **des flux importants d'élèves dans l'enseignement technique de qualification ne sont pas assorties d'un certificat de qualification**, qui caractérise toutes les autres options groupées de TQ. Dans le secteur 8, il s'agit de l'option « techniques sociales », et dans le secteur 6, de l'option « techniques artistiques ». Ces élèves suivant ces options ont seulement accès au CESS et ne peuvent obtenir une formation qualifiante qu'à l'issue de l'enseignement supérieur, contrairement aux autres élèves sortant de l'enseignement qualifiant qui est censé préparer à l'insertion professionnelle. Parmi les ressources consultées pour la réalisation de ce document, nous n'avons pas repéré de travaux sur l'adéquation entre curriculum et besoins sur les marchés du travail, mais il s'agit d'une question sociétale majeure. On peut par exemple s'interroger sur la faible part de formation en sciences, mathématiques ou en langues dans certaines options de l'enseignement professionnel.

Curriculum implanté

La littérature de recherche met en évidence le lien entre les opportunités d'apprentissage et les résultats des élèves. Les élèves faibles, les élèves fréquentant des programmes à vocation qualifiante et les élèves fréquentant des écoles défavorisées ont moins d'occasion d'apprendre, étant exposés à des curriculums moins exigeants, tant quantitativement que qualitativement (Oakes, Gamoran, & Page, 1992; Hattie, 2009). Les résultats de PISA 2012 en mathématiques confirment que dans les pays où les élèves reçoivent un contenu mathématique très variable d'une école à l'autre (en lien avec les différences socioéconomiques entre écoles), on observe de grands écarts de performances en mathématiques. (OCDE, 2013, p. 90).

Lafontaine et al. (2015) se sont penchés sur le lien entre opportunités d'apprentissages et résultats en lecture à partir des données de PISA 2009. Ces auteurs observent de grandes différences entre écoles en termes d'occasion d'apprentissage de la lecture, en particulier dans les pays du modèle de la séparation (Mons, 2007) tels que la Belgique, l'Autriche, l'Allemagne, le Luxembourg et les Pays-Bas. Dans ces pays, on observe un effet conjoint sur la performance des élèves des opportunités d'apprentissage en lecture et du niveau socioéconomique des écoles. Ces résultats permettent de mieux comprendre pourquoi les systèmes éducatifs différenciés sont moins équitables que les systèmes compréhensifs : **les occasions d'apprentissage varient fortement d'une école à l'autre et sont liés à la composition socioéconomique des écoles**. Les élèves fréquentant des écoles défavorisées sont soumis à des textes et des tâches de lecture moins exigeantes, ce qui entraîne des écarts importants entre les meilleurs et les plus faibles élèves.

L'inspection ne dit pas autre chose lorsqu'elle conclut son rapport général de 2010 en ces termes : « D'une école à l'autre, d'une classe à l'autre, les élèves n'apprennent pas la même chose et ne sont pas évalués à l'aune des mêmes critères et ce même en ce qui concerne des domaines ou des apprentissages considérés comme essentiels » (2010, p.42).

DIAGNOSTIC

En regard de la littérature, la gestion des parcours des élèves s'avère largement inefficace et inéquitable. Elle ne permet ainsi pas de gérer les difficultés d'apprentissage de nombreux élèves. Outre une utilisation massive du redoublement, on pointera les phénomènes d'orientation « descendante » qui rendent peu attrayantes les filières qualifiantes, ce qui résulte en un manque d'attractivité socioéconomique pour certains de ses (non)-diplômés. A cela s'ajoute un problème de cohérence des parcours des élèves en termes de curriculum, qui font que les nombreux élèves changeant d'établissement et/ ou d'orientation risquent de répéter des apprentissages et de ne pas en acquérir certains.

Notons que si les effets des mécanismes structurels de gestion des parcours des élèves sont bien documentés, le travail sur l'interaction entre curriculum visé, curriculum implanté et curriculum atteint est largement incomplet et devrait faire l'objet d'une analyse couvrant l'ensemble des réseaux et des domaines.

La logique d'orientation « descendante », pointée plus haut, et la difficulté de la transition enseignement obligatoire-emploi et enseignement obligatoire-enseignement supérieur convergent vers la nécessité de repenser l'orientation, en tant que processus continu dans l'enseignement et au-delà. Le Conseil de l'Éducation et de la Formation a produit plusieurs avis sur ce thème. L'avis 78 pointe le manque d'ancrage de l'orientation, en tant que dimension de l'éducation dans notre enseignement (CEF, 2002). Il note également que le problème se pose avec plus d'acuité encore dans les moments de transition (CEF, 2008). Dans son avis 90, le CEF note que « les jeunes, selon l'endroit où ils habitent et les structures disponibles dans leur région, sont, de fait, inégaux devant l'information et le conseil » (CEF, 2005).

Suite à son analyse de l'utilisation au 3^e degré du temps (10 jours) octroyé par le Décret Missions afin de favoriser les démarches d'orientation, le CEF (2008) formule 10 recommandations dont nous retenons notamment, en termes de diagnostic, qu'il existe un manque de personnes/d'équipes relais au sein des écoles, qui disposent d'une méthodologie cohérente et concertée, et de compétences dans le domaine.

SOURCES

AGERS-Service Général de l'Inspection (2010). *Rapport établi par le Service général de l'Inspection au terme de l'année scolaire 2009-2010*. Bruxelles : Auteur.

AGERS-Service Général de l'Inspection (2012). *Rapport établi par le Service général de l'Inspection au terme de l'année scolaire 2011-2012*. Bruxelles : Auteur.

Baye, A. (2014). *Les causes structurelles de l'injustice faite par l'école aux élèves défavorisés*. Colloque organisé par la Fondation Roi Baudouin : Les causes structurelles de la pauvreté des enfants. http://www.kbs-frb.be/uploadedfiles/2012-kbs-frb/05%29_pictures_documents_and_external_sites/12%29_report/2014_pauvrete_de_senfants_notearianebaye.pdf

Baye, A., Fagnant, A., Hindryckx, G., Lafontaine, D., Matoul, A. & Quittre, V. (2009). *Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2006*. Liège : Université de Liège - analyse des Systèmes et Pratiques d'enseignement.

CEF (2002). *Orientation et information sur les études, les formations et les métiers*. Avis 78. Bruxelles : Auteur.

CEF (2005). *Orientation, guidance, information...tout au long de la vie*. Avis 90. Bruxelles : Auteur.

CEF (2008a). *L'orientation dès l'école obligatoire et tout au long de la vie*. Avis 98. Bruxelles : Auteur.

CEF (2008b). *Une démarche d'orientation au 3^{ème} degré dans le cadre des deux semaines octroyées par le Décret « Missions »*. Avis 101. Bruxelles : Auteur.

- Commission Consultative Formation Emploi Enseignement (26 octobre 2010). *L'enseignement à Bruxelles. Synthèse des points d'attention de la Commission consultative Formation Emploi Enseignement*. Bruxelles : Auteur.
- Crepin, F. & Demonty, I. (2009). *Etude portant sur l'amélioration de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique par la mise en oeuvre d'expériences pilotes associant des enseignants du troisième degré de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*. Liège : Université de Liège : unité d'analyse et des Systèmes et des Pratiques d'enseignement.
- Demonty, I., Blondin, C., Matoul, A., Baye, A. & Lafontaine, D. (2013). La culture mathématique à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2012 en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Les Cahiers des sciences de l'éducation*, 34.
- Demarez, P., Ceniccola, P., Cortese, V. & Veinstein, M. (2010). *L'entrée dans la vie active d'une cohorte de jeunes issus de l'enseignement secondaire. Discussion Papers n°1004*. Namur : IWEPS.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2014). *Les indicateurs de l'enseignement*. Bruxelles : Auteur.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- IWEPS-CCFEE (3 décembre 2009). Etat des lieux des statistiques Enseignement Formation Emploi. Données disponibles et à construire : quelle pertinence ? *Quelles priorités. Séminaire thématique « Transition Ecole-Vie active des jeunes »*. Bruxelles-Namur : Auteurs.
- Lafontaine, D., Baye, A., Vieluf, S & Monseur, C. (2015). Equity in opportunity-to-learn and achievement in reading: a secondary analysis of PISA 2009 data. *Studies in Educational Evaluation*.
- Malaise, S., Friant, N. & Demeuse, M. (2014). The equity aspect within the framework of the assessment of the quality of Higher Education: Developing indicators to identify students with a higher risk of failure at university with a view to improving equality of chances of success. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 119–141.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris: PUF.
- Oakes, J, Gamoran, A. & Page, R. N. (1992). Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, and meanings. In P. W. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum* (pp. 570-608). New York: Macmillan.
- OCDE (2013). *PISA 2012 Results : Excellence Through Equity : Giving Every Student the Chance to Succeed*, vol. II, Paris: Auteur.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>
- Romainville, M. (2005). Quelques interrogations sur l'échec à l'université. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 39, 18-22.
- Soetewey, S., Duroisin, N. & Demeuse, M. (2011). Le curriculum oublié. Analyse comparée des programmes de sciences en Belgique francophone. *Revue internationale d'Education*. Sèvres, 56, 123-134.

2.2. Modalités de gestion de l'intégration et de la différenciation des publics scolaires

DÉFINITIONS

Cette section traite des points d'entrée, de sortie et de bifurcation, ainsi que de l'obligation scolaire (2.2.1), du redoublement (2.2.2), de l'intégration des élèves à besoins spécifiques (2.2.3), de la différenciation (2.2.4), de l'orientation (2.2.5), de l'exclusion (2.2.6) et du décrochage (2.2.7).

Les modalités de gestion de l'intégration et de la différenciation des publics scolaires concernent la façon dont notre système éducatif s'y prend pour rassembler les élèves dans des groupes plus ou moins homogènes en fonction de différents facteurs tels que l'âge, le sexe ou le niveau scolaire.

CONSTATS

Obligation scolaire

La scolarité obligatoire varie selon les pays. En Belgique, l'obligation scolaire est de 6 ans à 17 ans accomplis. Elle est à temps plein jusqu'à l'âge de 15 ans et peut être à temps partiel jusqu'à 18 ans. Lorsqu'un élève en obligation scolaire accumule un trop grand nombre de jours d'absence injustifiée, un dossier est ouvert auprès de l'Administration. En 2013-2014, 14 589 dossiers ont été ouverts, touchant ainsi 2,3% des élèves, avec un taux plus important à Bruxelles (3%) et dans l'enseignement spécialisé (plus de 5%). Ces absences peuvent être à l'origine d'un plus grand risque de redoublement et de décrochage scolaire.

Redoublement

On observe d'importants taux de redoublement corrélés avec des changements de filières, engendrant de facto une répartition des élèves en fonction de leur niveau scolaire tel qu'attesté par leur réussite ou échec (Figures 1 et 2, Ghaye, 2015).

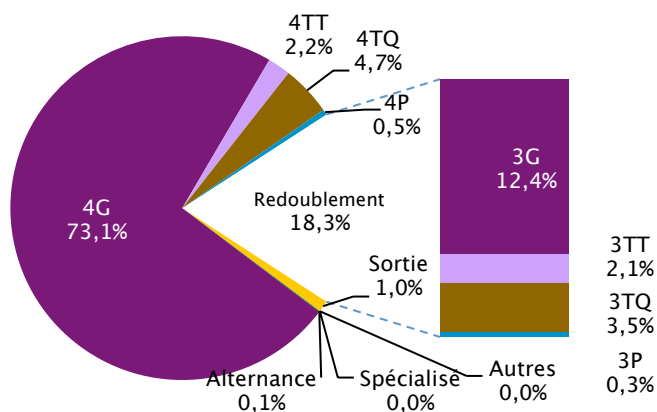


Figure 1 - Situation scolaire en 2013-2014 des élèves entrés en 2012-2013 en 3^e secondaire générale

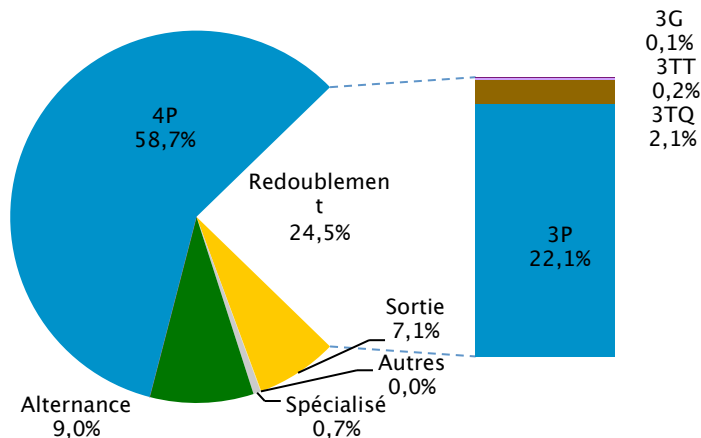


Figure 2 - Situation scolaire en 2013-2014 des élèves entrés en 2012-2013 en 3^e secondaire professionnelle

Ainsi, l'analyse longitudinale des taux de redoublants en Fédération Wallonie-Bruxelles montre effectivement que dans une classe de l'école primaire, en moyenne, près d'1 élève sur 25 est redoublant, alors qu'à l'école secondaire, on dénombre près de 3 élèves redoublants sur 25. Le taux de redoublants subit des variations parfois importantes au cours du temps mais aussi selon les années et les formes d'études considérées (FWB, Indicateurs de l'enseignement, 2014).

Dans l'enseignement fondamental, on observe une diminution importante du taux de redoublants depuis 2008-2009 ; dans le secondaire, c'est le cas depuis 2010-2011.

Les redoublements ainsi produits sont responsables du retard scolaire important observé dans l'enseignement obligatoire. Les élèves réalisent « normalement » un parcours de douze ans dans l'enseignement obligatoire. Une proportion importante d'élèves s'écarte de cette norme. En 2012-2013, en moyenne, près d'un élève sur six est en retard scolaire dans l'enseignement primaire et c'est le cas de près d'un élève sur deux en fin de secondaire.

Par ailleurs, certains élèves accumulent le retard scolaire au fil du parcours, ce qui est également responsable d'un taux important de décrochage scolaire. Ces proportions ont évolué dans le temps, en relation entre autres avec certaines modifications des structures de l'enseignement. Des différences s'observent également selon le sexe et les formes d'enseignement choisies.

En utilisant les données PISA 2012, on peut mettre en évidence que la FWB se distingue par le taux de retard le plus élevé des pays industrialisés (48 % à 15 ans). On observe même une augmentation du retard entre PISA 2009 et 2012.

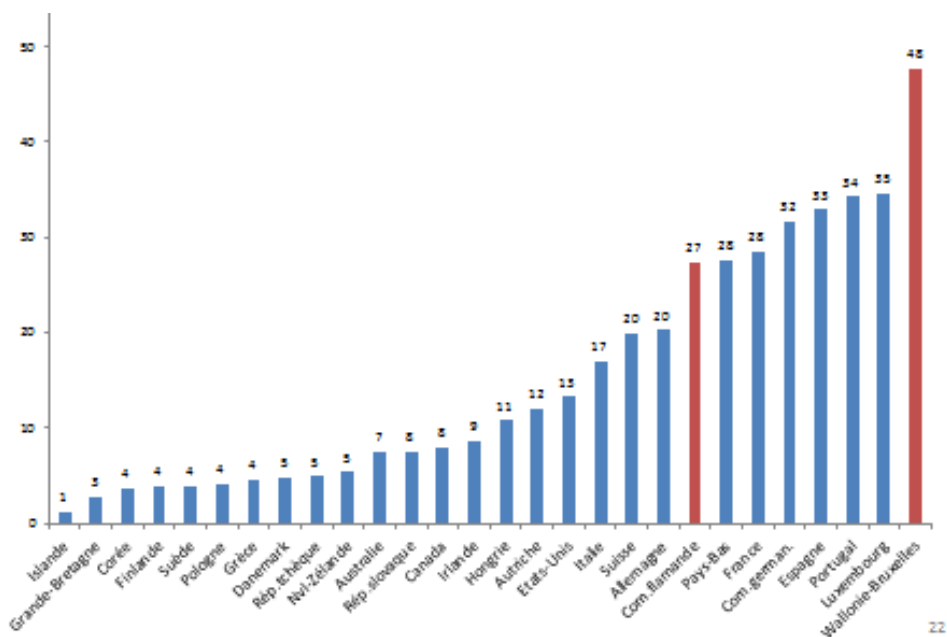


Figure 3 – Taux de retard scolaire à 15 ans (PISA 2012)

Une recherche récente sur le maintien en maternel montre que 4 % environ des enfants sont maintenus en maternel en raison de leur supposé manque de maturité ou parce qu'ils ne sont pas jugés « prêts » à entrer en 1^{re} primaire. Le maintien frappe davantage non seulement les garçons et les enfants nés en fin d'année, mais aussi les enfants issus des quartiers les plus défavorisés et les enfants fréquentant des implantations où sont concentrés des élèves issus de quartiers défavorisés. Ainsi, à caractéristiques identiques, un enfant issu des quartiers les plus défavorisés a 2,3 fois plus de risques d'être maintenu en maternelle qu'un enfant issu des quartiers les plus favorisés. Les enfants de nationalité « hors union européenne », à origine sociale constante, ont aussi 1,4 fois plus de risques d'être maintenus en maternelle que les enfants de nationalité belge. L'inégalité sociale s'installe donc de façon précoce et quand il y a concentration de difficultés, le risque d'être maintenu en maternelle, et donc d'entamer son parcours scolaire sur des bases défavorables, va croissant (Chenu, Dupont, Lejong, Staelens & Grisay, 2012).

Il en va de même dans le primaire. Un travail effectué dans les bases de données de la FWB et portant sur le lien entre l'indice socioéconomique du quartier et le retard scolaire montre à quel point le retard scolaire est lié à l'origine sociale. Ainsi, « dès la fin de la 1^{re} année primaire, on note près de 10 % d'élèves à l'heure en moins parmi les élèves issus des milieux défavorisés. Au terme de la scolarité primaire, l'écart entre les deux groupes atteint 20 % : alors que 86,4 % des élèves les plus favorisés sont à l'heure, à peine plus de deux tiers (68,1 %) des élèves les plus défavorisés le sont. (...). Les écarts continuent à se creuser dans le secondaire pour atteindre un maximum en 3^e secondaire où à peine plus d'un tiers des élèves défavorisés sont encore à l'heure (35,4 %), alors que 60,8 % des élèves favorisés le sont (soit 25 % d'écart) » (Lafontaine, Felouzis, Crahay & Monseur, 2012).

La littérature scientifique est unanime sur l'inefficacité du redoublement (Hattie, 2009 ; Baye et al., 2014). Les indicateurs de parcours – suivis de cohortes – développés dans les *Indicateurs de l'enseignement* montrent notamment que les élèves qui ont été maintenus en maternelle ou qui ont connu le redoublement en P1-P2 connaissent par la suite davantage le redoublement ou l'orientation vers l'enseignement spécialisé que les élèves qui n'ont pas de retard dans leur parcours⁸. En d'autres termes, la répétition d'une année ne les « remet pas en selle » ; d'autres solutions doivent être privilégiées.

⁸ « Sur la base de suivis de cohortes de l'ensemble des élèves qui étaient en 3^e maternelle en 2004-2005 jusqu'en 2010, il apparaît que seuls 49 % des élèves maintenus en maternelle ont ensuite un parcours

Orientation

Les attestations d'orientation délivrées par les Conseils de classe dans l'enseignement ordinaire de plein exercice produisent le plus souvent une orientation « forcée » des élèves : plus de 10% des élèves du 2^e degré reçoivent une attestation B, limitant la poursuite de leurs études à certaines filières, orientant un grand nombre d'élèves vers l'enseignement qualifiant.

C'est ainsi que le parcours scolaire de la cohorte des élèves inscrits en 3^e année secondaire ordinaire de plein exercice en 2004-2005⁹ montre, selon la forme d'études fréquentée en 3^e année, une différenciation importante tant dans le taux que dans la forme de certification en 6^e ainsi que dans la durée nécessaire pour atteindre cette certification. Ainsi, les élèves inscrits en 3G sont certifiés en plus grand nombre (88 % en 6 ans, dont un quart dans une autre forme) et plus rapidement que les élèves inscrits dans les autres formes ; ce sont les élèves inscrits en 3P qui sont les moins nombreux à être certifiés (37% en 6 ans).

Différenciation

En 2013-2014⁴, 1 188 élèves de 6 ans fréquentent encore l'enseignement maternel ordinaire et se retrouvent donc déjà dans un parcours différencié des élèves du même âge inscrits en 1^{re} primaire.

Après trois années dans le primaire ordinaire, les élèves entrés à 6 ans en 1^{re} se retrouvent normalement en 4^e : c'est le cas pour 83% d'entre eux alors que 11% ont déjà redoublé une année d'études. Parmi les élèves entrés à 7 ans en 1^{re} primaire, seuls 54% sont en 4^e primaire, trois années plus tard, et 30% ont été orientés vers l'enseignement spécialisé.

Dans le secondaire, on remarque également des trajectoires fortement différenciées. Les élèves entrés en 3^e secondaire ordinaire de plein exercice en 2012-2013 ont, en 2013-2014, des taux de transition en 4^e année dans la même forme de 73%, lorsqu'ils proviennent de la forme générale et autour de 60%, s'ils proviennent d'une autre forme.

Exclusion

Durant l'année scolaire 2013-2014, 2 347 exclusions dans l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécialisé ont été signalées auprès de la Direction générale de l'Enseignement obligatoire ainsi que 1 487 refus de réinscription ce qui correspond à 0,21% de la population scolaire. Ces signalements sont plus fréquents dans la Région de Bruxelles-Capitale (0,44% de la population scolaire pour les exclusions et 0,38% pour les refus de réinscription).

Les signalements concernent le plus souvent des élèves mineurs âgés entre 14 et 16 ans. Un peu plus de 21% des élèves sont majeurs au moment de l'exclusion et 17% au moment du refus de réinscription. Seulement 3% des élèves exclus âgés de 14 ans sont « à l'heure », ce qui est presque dix fois moins que dans la population scolaire de l'enseignement ordinaire (en 3^e année secondaire, 46% des élèves sont « à l'heure »¹⁰). Enfin, les garçons représentent 80% des signalements.

La plus grande partie des signalements réceptionnés proviennent de l'enseignement secondaire spécialisé, ensuite de l'enseignement en alternance, puis de l'enseignement secondaire ordinaire. Les refus de réinscription sont plus fréquents dans l'enseignement secondaire ordinaire que dans l'enseignement secondaire spécialisé. Dans

« normal » (dans l'enseignement ordinaire, sans redoublement jusqu'en 4^e primaire), alors que c'est le cas de 85 % des élèves entrés à l'heure en 1^{re} année primaire. Après 4 ans, 24 % des élèves maintenus en maternelle ont connu un autre redoublement ; 27 % ont été orientés vers l'enseignement spécialisé » (Lafontaine, Felouzis, Crahay & Monseur, 2012).

⁹ Source : Indicateurs de l'enseignement 2011 (ind. 20)

<http://enseignement.be/index.php?page=26464&navi=3253>

¹⁰ Source : Indicateurs de l'enseignement 2013,

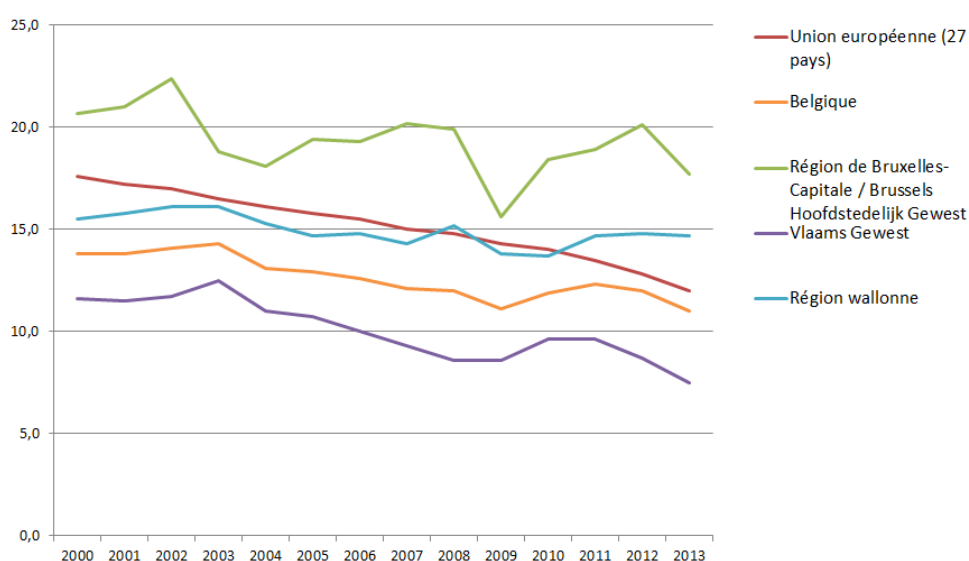
<http://www.enseignement.be/index.php?page=26981&navi=3569>

l'enseignement secondaire ordinaire, les élèves exclus proviennent majoritairement de la 3^e année professionnelle.

Par rapport à la population scolaire dans le premier degré, les élèves issus de la 1^{re} année complémentaire sont presque six fois plus signalés que ceux de la 1^{re} année commune et les élèves issus de la 2^e année différenciée sont cinq fois plus signalés que ceux de la 2^e année commune. En 3^e secondaire, les élèves issus de la 3^e année professionnelle sont douze fois plus signalés exclus que ceux de la 3^e année générale. Pour l'enseignement secondaire spécialisé, les signalements d'exclusion et de refus de réinscription proviennent essentiellement des types d'enseignement I et III.

En regroupant les motifs signalés pour les exclusions et les refus de réinscription, les incivilités sont le plus souvent signalées (67,5%), ensuite ce sont les violences physiques (27,5%), puis les violences morales (22,4%).

Ces caractéristiques de notre système éducatif se combinent avec un taux d'abandon scolaire important, notamment en comparaison avec le système flamand (Figure 5).



Sources : EUROSTAT 2014 (Jeunes ayant quitté prématurément l'éducation et la formation par sexe et région NUTS 2 [edat_lfse_16])

Figure 4 - Taux d'abandon scolaire précoce depuis 2000 (Issu de CCFEE (2014, juin))

Afin d'approcher le phénomène d'abandon scolaire précoce, la Fédération Wallonie-Bruxelles a construit un « indicateur de sortie » du système éducatif¹¹ (FWB, Indicateurs de l'enseignement, 2014).

¹¹ Cet indicateur dénombre les élèves qui sortent de l'école entre deux années scolaires, plus précisément les jeunes qui ne sont plus inscrits dans un établissement organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles l'année scolaire suivante. Le dénombrement des sorties est limité aux élèves fréquentant les années d'études avant la certification de fin de secondaire (la 6e année) en ciblant les 3e, 4e et 5e années d'études secondaires. Ne sont pris en compte ici que les élèves âgés de 15 à 22 ans.

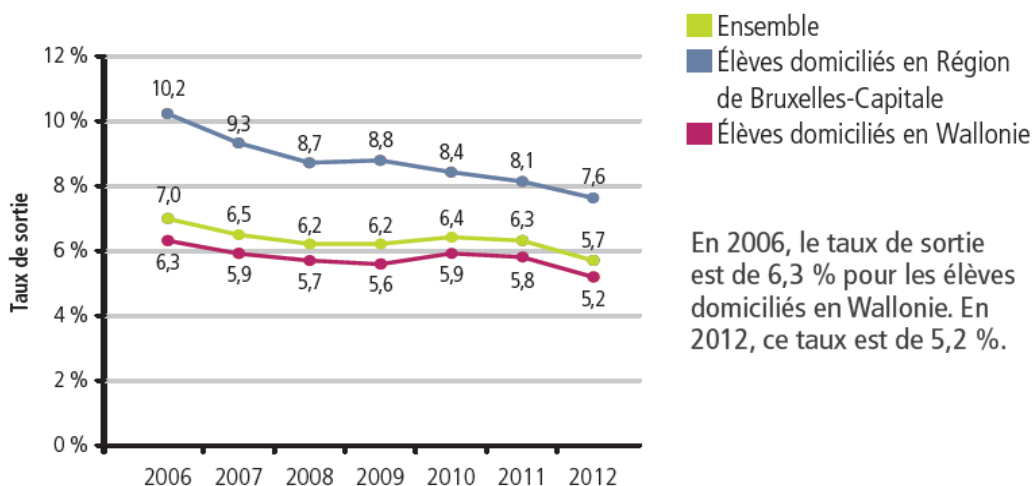


Figure 5 - Évolution du taux de sortie de 2006 à 2012, selon le lieu de domicile

Cet indicateur montre un taux de sortie de l'enseignement obligatoire de 5,7 % parmi les élèves de 15 à 22 ans fréquentant l'enseignement secondaire ordinaire en 2011-2012 (de la 3^e à la 5^e année). Ce taux de sortie était de 7,0 % en 2006. Il représente cependant encore 8 791 élèves en 2012. Ces taux sont plus élevés pour les élèves domiciliés en région bruxelloise mais aussi pour les garçons, pour les élèves fréquentant l'enseignement qualifiant et pour les élèves en retard scolaire important.

Modèle de la séparation

Toutes ces caractéristiques de notre système éducatif le rapprochent du modèle de la séparation (Mons, 2004), mobilisant un grand nombre de méthodes et structures homogénéisant les groupes-classes (Demeuse, Friant & Baye, 2009).

Cette façon de s'organiser suit une logique pédagogique selon laquelle il serait plus efficace de rassembler des élèves de niveau scolaire proche dans une même classe, l'enseignant pouvant ainsi offrir un enseignement plus adapté. Cependant, les résultats de recherche synthétisés par Dupriez (2010) convergent pour constater que ce mode d'organisation est à la fois peu efficace et peu équitable. Ainsi, s'il est avantageux d'être scolarisé dans un groupe de niveau élevé, il est tout aussi néfaste de l'être dans un groupe de niveau faible, ces deux effets s'annulant l'un l'autre en termes d'efficacité, et creusant les écarts entre les plus forts et les plus faibles.

Cette organisation de notre système éducatif en fait ainsi un système à la fois peu performant et inéquitable, le système éducatif flamand étant lui généralement considéré comme tout aussi inéquitable, mais plus performant en moyenne (Ariane Baye et al., 2009; Jacobs, Rea, Teney, Callier, & Lothaire, 2009; Vlaamse Overheid & Universiteit Gent, 2010). Demeuse et Baye (2008) ont ainsi pu montrer le lien existant entre les structures des systèmes d'enseignement et la ségrégation qui y est constatée, la Belgique étant à un niveau élevé sur ces deux dimensions (Figure 4).

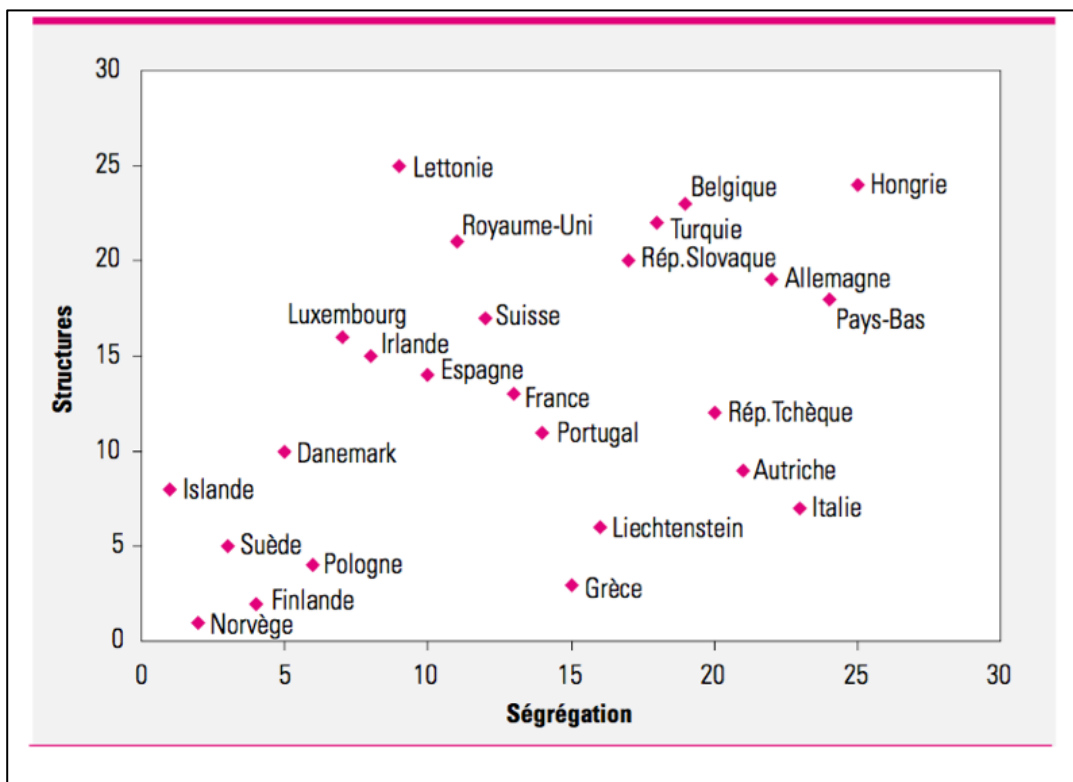


Figure 6 – Lien entre ségrégation et structures dans différents pays de l'OCDE (Demeuse & Baye, 2008, p. 147)

Plus récemment, Ghesquière (2013) a encore constaté le caractère inéquitable de la Belgique en faisant le lien entre différentes conceptions de l'équité et la typologie de Mons (2004).

Le constat dressé à partir de la typologie de Mons invite à analyser les interactions entre trois caractéristiques structurelles majeures de notre système éducatif : les différences entre écoles, les taux de redoublement et l'orientation scolaire.

Différences entre écoles

Pour mesurer les différences entre établissements, deux indicateurs classiquement utilisés sont la variance des performances entre écoles (pour apprécier l'ampleur des différences de performances entre écoles) et la variance de l'origine sociale des élèves entre écoles (pour apprécier le degré d'homogénéité ou de mixité sociale des établissements). Le tableau suivant, extrait de Monseur et Lafontaine (2012), fournit ces valeurs pour le primaire et le secondaire pour des pays de l'UE et de l'OCDE.

Tableau 1 - Pourcentage de variation de la performance et de l'origine sociale des élèves entre écoles ou entre classes (Source : bases de données PIRLS 2006 et PISA 2009)

Pays	PIRLS 2006	PISA 2009 Lecture	PISA 2009 SES ¹²
Allemagne	30	61	20
Australie		22	15
Autriche	18	57	25
Canada	17	19	10
Communauté flamande	14	55	25
Communauté française	26	57	32
Danemark	12	16	12
Espagne	20	19	20
Etats-Unis	24	24	17
Finlande		7	11
France	23	58	22
Grande-Bretagne	19	20	15
Grèce		42	25
Hongrie	29	69	33
Irlande		25	18
Islande	9	14	14
Italie	24	55	22
Luxembourg	17	34	27
Norvège	15	11	8
Nouvelle-Zélande	39	21	18
Pays-Bas	17	62	17
Pologne	13	16	23
Portugal		31	24
République slovaque	36	45	20
République tchèque		54	24
Suède	14	16	14
Suisse		32	12

Dans le primaire (PIRLS 2006, 4^e primaire), la variance des performances entre écoles (c'est-à-dire la part du score de l'élève imputable à l'école/la classe fréquentée) est de 26 % en FWB (cette proportion est en augmentation par rapport à une enquête comparable précédente). La FWB se situe dans la moyenne supérieure des pays où les différences entre écoles sont déjà relativement marquées en primaire, même si on est loin des valeurs record de la Nouvelle-Zélande ou de la République slovaque. On notera que certains voisins importants tels que la France ou l'Allemagne sont dans des valeurs proches, mais que d'autres systèmes relevant pourtant du modèle de la séparation (comme la Flandre, les Pays-Bas, le Luxembourg) se situent dans des valeurs nettement moins élevées.

Dans le secondaire, à 15 ans, la variance des performances entre écoles atteint 57 % et se situe dans la fourchette des valeurs les plus élevées. Les différences de résultats liées aux différences sociales entre écoles sont de 32 % et se situent nettement au-dessus de ce qui est observé dans les autres systèmes éducatifs de l'OCDE (à l'exception de la seule Hongrie). La ségrégation sociale en FWB est donc particulièrement élevée, plus élevée par exemple que dans des pays voisins comme l'Allemagne, la France ou les Pays-Bas, systèmes qui comptent aussi une population hétérogène et multiethnique et sont, comme la FWB, confrontés à des défis en matière de mixité sociale et culturelle.

¹² Dans cette dernière colonne, il s'agit du pourcentage de variation de l'origine sociale des élèves entre écoles.

Les différences sociales et académiques entre établissements en FWB sont imbriquées. C'est un constat établi au niveau international : plus un pays regroupe les élèves selon leurs performances scolaires, plus le pays regroupe également les élèves selon leur origine sociale, et inversement (Monseur & Lafontaine, 2009). Les deux graphiques suivants (Baye et al., 2009) illustrent cet enchevêtrement : en FWB, les établissements les moins performants accueillent un public cumulant des handicaps socioculturels (plus d'élèves issus de l'immigration, possédant peu de ressources culturelles chez eux, socioéconomiquement défavorisés, etc.).

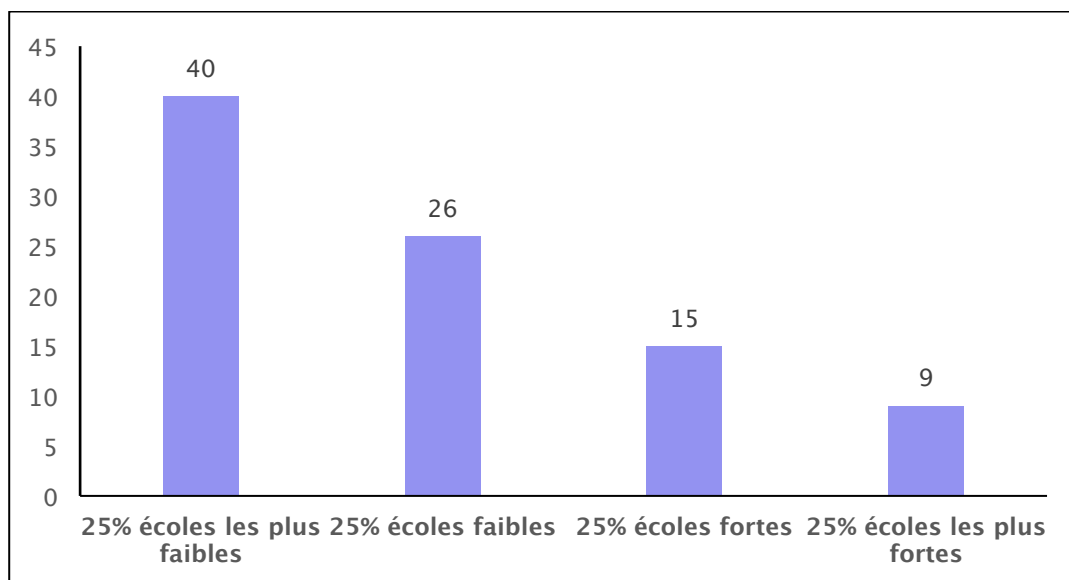


Figure 7 – Proportion d'élèves issus de l'immigration et performance des écoles

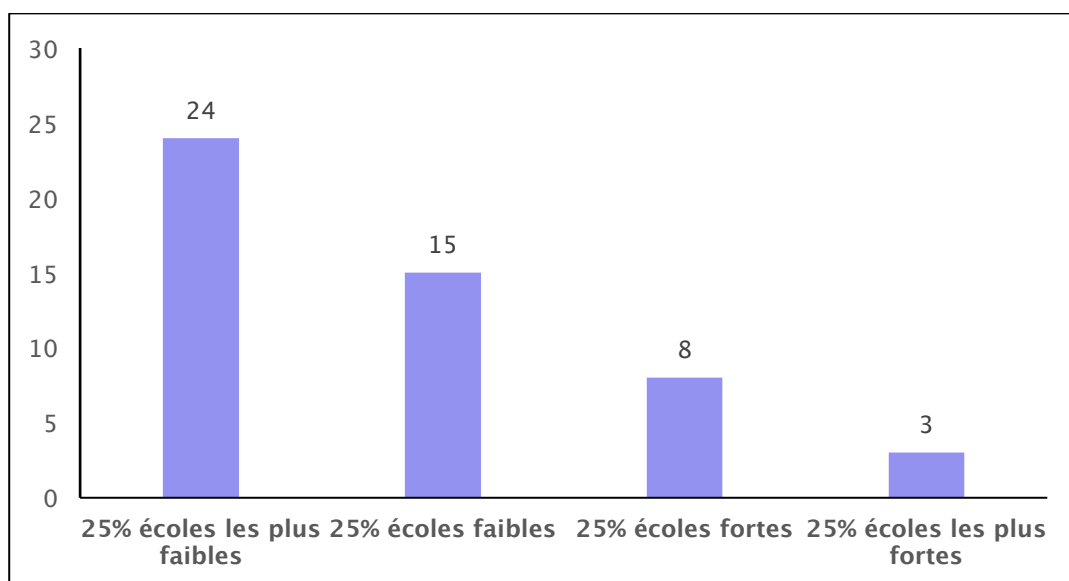


Figure 8 – Proportion d'élèves n'ayant pas ou très peu de livres à la maison et performance des écoles

À partir des données de PISA 2006, Monseur et Lafontaine (2009) ont montré que la ségrégation sociale s'opère via le redoublement et l'enseignement qualifiant, ce qui traduit le fait que les élèves défavorisés tendent à plus redoubler et à être plus orientés vers l'enseignement qualifiant.

Ils ont également montré que dans les écoles qui n'organisent que la transition, la variance entre écoles est bien plus faible que dans les autres types d'établissements : tant en termes de différences académiques que de différences sociales, les différences

d'une école à l'autre sont bien moindres, et l'impact de la composition sociale de l'école est bien moindre, bien que significatif.

Ces résultats permettent de « commencer à comprendre la manière dont s'opère le recrutement social » en FWB : « certains établissements génèrent et externalisent le retard » et d'autres se spécialisent dans l'accueil de ce public. « Le recrutement social de l'école en tant que tel n'exerce aucune influence sur les performances scolaires des élèves. Cet effet n'est que la résultante de pratiques de sélection académique et d'externalisation du retard scolaire qui conduisent, in fine, à une différenciation sociale croissante entre établissements » (Monseur & Lafontaine, 2009, p. 161).

Intégration des élèves à besoins spécifiques

Toutes les caractéristiques de notre système ne correspondent pas au modèle de la séparation. Ainsi, un certain nombre de mesures ont été prises, notamment pour intégrer les élèves à besoin spécifiques dans l'enseignement ordinaire.

L'enseignement spécialisé est destiné aux enfants et aux adolescents qui, sur la base d'un examen multidisciplinaire, doivent bénéficier d'un enseignement adapté en raison de leurs besoins spécifiques et de leurs possibilités pédagogiques. L'enseignement fondamental et secondaire spécialisé offre un enseignement adapté au type de trouble ou déficience de l'élève (il existe 8 types d'enseignement).

En 2012-2013⁴, ce sont 1 375 élèves qui fréquentent l'enseignement maternel spécialisé, 16 789 dans le primaire et 17 257 dans le secondaire. La part d'élèves de l'enseignement obligatoire qui fréquentent l'enseignement spécialisé est en augmentation au fil des ans (en 2012-2013, 52 élèves sur 1 000 inscrits dans le secondaire fréquentent l'enseignement spécialisé).

L'intégration, définie dans le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé, permet à des élèves à besoins spécifiques de suivre des cours dans des classes de l'enseignement ordinaire tout en étant accompagnés par du personnel de l'enseignement spécialisé. L'intégration est accessible aux huit types d'enseignement et peut être réalisée par tous les établissements scolaires.

Cette intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire est, en 2012-2013, le fait de 1 650 élèves. Il faut signaler que pour que l'intégration puisse être mise en place, il est essentiel qu'un partenariat soit réalisé entre une école de l'enseignement spécialisé, qui accompagne un ou plusieurs élèves en intégration, et une école de l'enseignement ordinaire, qui le/les accueille. La mise en place de ces partenariats en fonction des besoins des élèves est également fonction des offres disponibles à une distance raisonnable.

DIAGNOSTIC

Quelles sont les causes probables de tels constats ? Selon Demeuse et Monseur (1998), certains systèmes, dont le nôtre, ont traditionnellement une vision négative de l'hétérogénéité, ce qui a pour conséquence que, face à une réforme s'opposant à une gestion des parcours en termes de séparation, les acteurs vont compenser en mettant en œuvre de nouvelles stratégies de différenciation des élèves.

Dans le même ordre d'idées, les travaux de Draelants (2006; 2008) ont montré que le changement institutionnel n'est pas un processus simple dans sa mise en œuvre, et qu'un certain nombre de conditions doivent être remplies pour que des réformes puissent réussir, notamment que les idées abstraites trouvent écho dans l'expérience concrète des acteurs et que les responsables politiques prennent conscience que tout est lié dans le système éducatif.

Un diagnostic peut au final être posé : un certain nombre de réformes ont été mises en place dans notre système éducatif, visant à rendre les groupes davantage hétérogènes ou, pour le dire autrement, à organiser les groupes d'apprentissages (classes) en tenant compte des élèves tels qu'ils sont plutôt qu'en les affectant à des groupes distincts selon leurs caractéristiques scolaires, voire socio-culturelles et économiques. Cependant, par un retour de balancier, le système et ses acteurs adoptent d'autres pratiques permettant

d'homogénéiser à nouveau les groupes. De plus, sous les dehors d'un apparent consensus, des modèles assez divergents se font jour entre acteurs, tiraillant notre système entre plusieurs modèles, de celui de nos voisins les plus proches (plutôt « séparation » au nord et à l'est, plutôt « intégration uniforme » au sud) à celui qui fait envie par son statut de bon élève aux études PISA, le modèle de l'intégration individualisée. Il en résulte, semble-t-il, un mixte unanimement qualifié de peu satisfaisant.

SOURCES

- Baye, A., Chenu, F., Crahay, C., Lafontaine, D. & Monseur, Ch. (2014). *Le redoublement en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Rapport d'expertise commandité par le groupe parlementaire du Parti Socialiste. <http://hdl.handle.net/2268/165801>
- Baye, A., Fagnant, A., Hindryckx, G., Lafontaine, D., Matoul, A. & Quittre, V. (2009). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2006. *Cahiers des Sciences de l'Education*, (29-30), 1□248.
- CCFEE. (2014, juin). Pour une stratégie intégrée de prévention du décrochage et de lutte contre l'abandon scolaire précoce (ASP) à Bruxelles (avis 115). Consulté à l'adresse <http://ccfee.be/fr/nos-avis/enseignement/systeme-scolaire/avis-115-strategie-integree-de-prevention-du-decrochage-et-de-lutte-contre-abandon-scolaire-precoce-asp-bruxelles>
- CEF. (2015, mars). Du Contrat pour l'Ecole à un Pacte pour un Enseignement d'Excellence Constats et Recommandations du CEF (avis 127). Consulté à l'adresse http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_127.pdf&hash=2747c697a5111908a5db21d661165d5f518ccb40
- Chenu, F. & Blondin, C. (2013). *Décrochage et abandon scolaire précoce. Mise en perspective européenne de la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Consulté à l'adresse <http://orbi.ulg.be/handle/2268/169151>
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Demeuse, M. & Baye, A. (2008). Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe. *Education & Formations*, (78), 137□149.
- Demeuse, M., Friant, N. & Baye, A. (2009). Pour éviter les relégations et les choix négatifs: des cursus non discriminatoires. In I. Nicaise, E. Desmedt & M. Demeuse (Éd.), *Une école réellement juste pour tous!* (p. 196□224). Waterloo: Plantyn.
- Draelants, H. (2006). Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de recherche en éducation et Formation*, 52,
- Draelants, H. (2008). Changement institutionnel, légitimation et politiques scolaires: le cas de la lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 119. <http://doi.org/10.7202/019475ar>
- Dupriez, V. (2010). *Séparer pour réussir? : les modalités de groupement des élèves*. Paris: UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2007 à 2014). *Les indicateurs de l'enseignement*. Publications de 2007 à 2014. Consulté à l'adresse <http://enseignement.be/index.php?page=26998>
- Ghaye, B. (2015, mars 20). *Position scolaire l'année scolaire suivante d'élèves entrés en 3e secondaire (en 2006-2007 et 2012- 2013)*.

- Ghesquière, F. (2013). Les différentes conceptions de l'égalité scolaire à l'épreuve de l'enquête PISA 2006. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (185), 69-84.
- Hattie (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 Meta-analysis*. London: Routledge.
- Jacobs, D., Rea, A., Teney, C., Callier, L. & Lothaire, S. (2009). *L'ascenseur social reste en panne: Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin. Consulté à l'adresse http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/05%29 Pictures, documents and external sites/09%29 Publications/PUB2009_1910_LascenseurSocialResteEnPanne%281%29.pdf
- Lafontaine, D., Felouzis, G., Crahay, M. & Monseur, Ch. (2012). Des parcours scolaires émaillés de discriminations négatives. In M. Crahay (Ed.), *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (pp. 141-183). Bruxelles : De Boeck.
- Mons, N. (2004). *De l'école unifiée aux écoles plurielles. Evaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Bourgogne, Dijon. Consulté à l'adresse <http://tel.archives-ouvertes.fr/halshs-00005206>
- Monseur, Ch. & Lafontaine, D. (2009). L'organisation des systèmes éducatifs : quel impact sur l'efficacité et l'équité ? In X. Dumay & V. Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre* (pp. 141-163). Bruxelles : De Boeck.
- Monseur, Ch. & Lafontaine, D. (2012). Structure des systèmes éducatifs et équité : un éclairage international. In M. Crahay (Ed.), *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (pp. 185-219). Bruxelles : De Boeck.
- OCDE (2014). *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Editions OCDE.
- Vlaamse Overheid, & Universiteit Gent. (2010). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen: De eerste resultaten van PISA 2009*. Brussel: Vlaamse Overheid. Consulté à l'adresse <http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/67/1305011202315-PISA%202009%20Vlaams%20Initieel%20Rapport%20Webversie.pdf>

2.3. Mesure et évaluation de l'équité de notre système

DÉFINITIONS

La notion d'équité a fait l'objet d'une définition dans le lexique. Elle est déclinée en fonction des profils socio-économiques et socio-culturels (2.3.1) et du genre et de l'origine géographique des élèves (2.3.3). Elle est envisagée sous l'angle des caractéristiques des établissements scolaires fréquentés (2.3.2). Cette section traite aussi des mécanismes d'aide à la réussite et de la lutte contre l'échec scolaire (2.3.5), notamment à travers l'encadrement différencié (2.3.5), du système d'orientation (2.3.6), notamment à travers l'accès et l'orientation depuis et vers l'enseignement spécialisé (2.3.7), et la prise en compte des élèves à besoins spécifiques (2.3.8).

De façon synthétique, la notion d'équité est liée à des jugements sur le caractère juste d'une situation, alors que la notion d'égalité ne l'est pas. Nous renvoyons en annexe un développement plus approfondi faisant appel aux théories de la justice (annexe 2).

Demeuse et Baye (2005), s'inspirant de Grisay (1984), proposent de distinguer les différents types d'égalité en fonction des termes à égaliser. Ils distinguent ainsi :

- l'égalité d'accès qui désigne une situation où tous les individus ou groupes d'individus ont les mêmes chances d'accéder à un niveau déterminé du système éducatif ;
- l'égalité des moyens, ou de traitement, qui désigne une situation où tous les élèves jouissent de conditions d'apprentissage équivalentes ;
- l'égalité des acquis, où tous les élèves maîtrisent, à un même degré d'expertise, les compétences assignées comme objectifs au dispositif éducatif ;
- enfin, l'égalité de réalisation, qui désigne une situation où, une fois sortis du système éducatif, les individus ont les mêmes possibilités d'exploiter les compétences acquises.

Cette classification permet de se rendre compte que, selon les termes à égaliser, il est nécessaire de faire appel à une définition des inégalités qui sont considérées comme justes. Demeuse et Baye (2005, p. 167) montrent de cette manière les liens qui unissent égalité et équité dans un système éducatif : « *un système équitable est un système qui vise un certain type d'égalité, au risque d'admettre, pour y parvenir, certaines inégalités considérées comme justes* ». Ils décèlent ainsi plusieurs niveaux d'équité des systèmes éducatifs, déterminés par les inégalités considérées comme étant justes ou non).

CONSTATS

La Commission européenne, dans son Rapport 2015 pour la Belgique relatif au bilan approfondi sur la prévention et la correction des déséquilibres macroéconomiques (COM(2015) 85 final), observe que « si le système éducatif est généralement satisfaisant, on note des écarts importants entre les écoles pour ce qui est des résultats en matière d'éducation et des performances ». Cet écart de performances s'explique entre autres par des facteurs spécifiques à l'immigration, tels que le fait de parler à la maison une autre langue que celle de l'enseignement. Le rapport poursuit : « bien que le taux de participation à l'enseignement préscolaire soit parmi les plus élevés de l'UE, l'inégalité en termes d'éducation commence dès la petite enfance. Les élèves venant de milieux défavorisés courent davantage de risques d'être orientés vers un enseignement spécialisé ou une filière professionnelle offrant des possibilités de progression limitées. Ils sont également plus sujets au décrochage scolaire ».

Depuis les années 1960 et la massification de l'école, la question de la mesure et de l'évaluation de l'équité des systèmes éducatifs prend une place très importante dans la recherche académique en éducation. Avec le choc de la première enquête PISA (2000) et la révélation d'un système éducatif à la fois peu efficace et peu équitable, cette question est entrée dans le débat public. Pour structurer les constats réalisés, nous proposons d'utiliser la grille d'analyse de Demeuse et Baye (2005)

Egalité d'accès

L'égalité d'accès à l'enseignement obligatoire peut être considérée comme réalisée en Belgique, avec un taux brut de scolarisation d'environ 100% entre 3 et 17 ans (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014). Les principales questions d'équité concernant l'enseignement obligatoire sont surtout à trouver au niveau des dimensions, liées entre elles, d'égalité de traitement et d'égalité des résultats.

La question garde pourtant son sens lorsqu'il s'agit de l'accès à la première année de maternelle et risque de s'accroître dans certaines zones où la pression démographique est forte, comme à Bruxelles. Ainsi le taux de participation des enfants entre 2 et 5 ans à Bruxelles est de 62% alors qu'il est de 85% en Wallonie (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014). L'absence d'obligation scolaire avant 6 ans peut conduire à une réallocation des moyens au niveau de la scolarité obligatoire.

La question a toute son acuité lorsqu'il s'agit de l'accueil de la petite enfance, notamment parce que ce service est très loin d'être universel.

Egalité de traitement¹³

Comme le rappelle l'OCDE (2004, p. 174), dans un rapport consacré aux premiers résultats du PISA 2003, « la variance de la performance entre établissements s'explique en partie par le milieu socio-économique des élèves, mais elle est aussi, vraisemblablement, le reflet de certaines caractéristiques structurelles des établissements et des systèmes éducatifs – en particulier ceux qui pratiquent le regroupement en classes homogènes. Une partie de la variance est peut-être également imputable aux politiques et pratiques de la direction et du corps enseignant des établissements. En d'autres termes, il y a une valeur ajoutée associée à la fréquentation de tel ou tel établissement. »

La question de l'égalité de traitement pose aussi celle des ségrégations scolaires. En effet, avec Delvaux (2005), nous définissons la ségrégation comme

« la traduction de différences sociales dans l'espace. La ségrégation se manifeste dès que des individus, classés par la société dans des catégories sociales distinctes, dotées d'une valorisation sociale différenciée, se trouvent séparés dans l'espace et sont ainsi amenés à peu se côtoyer » (p.275).

Cette définition lie clairement inégalités de traitement et ségrégations : un système ségrégué traite de facto ses élèves de façon inégale. Dans notre système, existent différents types de ségrégations (Demeuse & Friant, 2010) qu'il est intéressant de définir étant donné qu'on ne dispose pas de la même quantité d'informations les concernant et qu'elles ne font pas l'objet de la même attention politique. A chaque type de ségrégation pourrait correspondre une intervention politique spécifique.

A partir de cette définition, nous pouvons établir que la ségrégation se caractérise par deux facteurs : les catégories sociales et la séparation spatiale. Sans avoir la prétention d'être exhaustifs, nous identifions trois catégories sociales possibles (socio-économique, ethnique¹⁴ et académique) ainsi que trois types de séparation possibles (entre écoles, entre filières et au sein des écoles), ce qui nous donne 9 types de ségrégation à propos desquelles nous disposons d'une quantité d'informations variable.

Une grande partie des recherches se sont centrées sur la ségrégation socio-économique dans l'enseignement secondaire^{15 16}, c'est-à-dire sur la séparation entre élèves en

¹³ Une partie importante de cette section est reprise de Demeuse & Friant (2010).

¹⁴ Les ségrégations basées sur des critères ethniques sont peu étudiées en Fédération Wallonie-Bruxelles, comme dans d'autres systèmes éducatifs « latins », compte-tenu du fait que le recueil de données à caractère ethnique y est souvent interdit.

¹⁵ Même si des recherches récentes se sont aussi intéressées à d'autres niveaux comme l'enseignement maternel où l'école peut déjà amplifier les effets de la ségrégation géographique, comme à Bruxelles (Marissal, 2014).

¹⁶ A priori, en raison de la taille plus limitée des établissements et d'un maillage plus serré, le niveau fondamental semble plus sujet à une reproduction des inégalités géographiques que l'enseignements

fonction de leur statut socio-économique mesuré par des indicateurs comme les réponses à des questionnaires (dans le cas des études PISA par exemple) ou par l'indice socio-économique, un indicateur composite prenant en compte leur quartier. La littérature sur la ségrégation socio-économique entre les filières et entre les établissements (en quelque sorte liée étant donné la variété de programmes proposés par les établissements) est importante même si les chercheurs disposent de très peu d'informations sur la ségrégation au sein des écoles étant donné que les informations disponibles ne permettent généralement pas une étude à un tel niveau d'agrégation (sauf pour les filières). Ces études ne reposent pas seulement sur l'utilisation de l'indice socio-économique qui permet notamment d'attribuer les moyens supplémentaires liés à l'encadrement différencié.

Depuis la mise en place des études PISA et la reconnaissance de l'écart énorme de résultats entre les élèves, notamment entre les établissements, nous disposons d'une documentation variée sur la ségrégation académique. Une fois de plus, il y a peu d'informations sur la ségrégation au sein des établissements étant donné que les informations disponibles ne sont pas aussi détaillées (l'échantillon PISA portant sur des élèves de 15 ans, indépendamment de la classe fréquentée, contrairement aux études de l'IEA). Toutefois, des études utilisant des évaluations externes (par exemple, Demeuse, 1996) ont pris en compte cette dimension.

Finalement, il n'y a pas d'information sur la ségrégation « ethnique » au niveau de l'ensemble du système (Jacobs et al., 2009). L'une des sources d'information est l'ensemble de données PISA qui reprennent le lieu de naissance des parents des élèves (Demeuse & Baye, 2007, 2008 ; Jacobs, Rea & Hanquinet, 2007 ; Jacobs et al., 2009). Comme autres sources d'information, il existe des études locales analysant des indicateurs indirects tels que le prénom des élèves (Demeuse, 2002), ou le sentiment d'être une personne issue de l'immigration (Jacobs & Rea, 2007). Cependant, nous n'avons que très peu de données concernant la ségrégation des élèves belges issus de l'immigration (dont les grands-parents sont nés dans un autre pays). Le fait que le Gouvernement ne souhaite pas, pour des raisons philosophiques et/ou juridiques, catégoriser l'immigration et les réalités ethniques, pourrait expliquer ce manque d'information (Friant, Demeuse, Aubert-Lotarski & Nicaise, 2008 ; Jacobs et al., 2009).

Une approche empirique de la ségrégation entre établissements implique que les chercheurs disposent de données empiriques. Malheureusement, ce type de données est peu présent dans notre système éducatif. Par conséquent, les chercheurs ont tendance à utiliser des informations tirées principalement d'études internationales, et ce dans le but de construire des indicateurs de ségrégation. Certains auteurs ayant appliqué cette méthode ont passé en revue plusieurs modes de calculs (Baye et al., 2006 ; Demeuse & Baye, 2007). L'un des indicateurs de ségrégation sélectionné est la proportion d'élèves issus du groupe cible (par exemple, les élèves dont les parents ne sont pas nés en Belgique) qui devrait changer d'établissement afin que chaque école accueille une proportion équivalente de ces élèves (Gorard & Taylor, 2002).

Le tableau 1, dont les données ont été estimées à partir de la base de données PISA 2003 (Baye et al., 2006, p.42 ; Demeuse & Baye, 2007, 2008), montre différents taux de ségrégation en fonction des groupes cibles spécifiques et permet de comparer la Communauté française de Belgique à d'autres pays.

secondaire dans les villes où la densité de l'offre est plus forte et la mobilité potentiellement plus grande. Cet effet notamment a été mis en évidence empiriquement par Demeuse (2002, pp. 344-345).

Tableau 1 – Indices de ségrégation entre écoles (adapté de Demeuse & Baye, 2007)

Pays*	Degré de maîtrise de la langue (10% des plus faibles)	Degré de maîtrise de la langue (sous niveau 2)	math (10% des plus faibles)	math (sous niveau 2)	Situation professionnelle des parents	Genre	Origine linguistique	Pays de naissance des parents
Finlande	25,0	32,9	27,7	33,7	30,8	7,5	65,4	45,3
Islande	26,2	19,3	26,1	21,5	**	8,4	65,3	30,7
Suède	31,4	26,8	32,3	24,5	29,3	8,5	57,9	31,6
Norvège	31,8	24,1	29,9	21,1	**	8,4	51	35,7
Pologne	34,5	27,7	31,8	23,3	42,5	7,8	95,5	93,9
Danemark	38,3	30,5	36,5	29,7	29,2	9,4	60,9	34,1
Royaume-Uni	38,4	33,7	40,7	32,8	33,9	14,9	64,5	32,4
Lettonie	39,0	30,2	40,9	28,5	28,8	9,1	86,7	37,0
Luxembourg	39,6	32,7	39,3	32,9	21,2	13,0	26,2	14,2
Irlande	40,8	39,8	37,4	30,5	30,9	28,3	83,1	21,6
Espagne	42,6	30,5	43,7	30,3	30,9	11,4	74,7	38,6
Grèce	50,3	36,2	51,0	28,2	31,1	10,5	70,2	37,7
Turquie	50,8	30,6	49,5	22,9	**	13,0	85,0	67,5
République Slovaque	52,0	37,0	52,4	40,8	35,9	17,4	81,3	32,4
Belgique (Communauté germanophone)	52,1	46,5	56,2	46,4	27,4	15,3	44,6	21,2
Portugal	54,3	41,5	52,5	34,0	29,4	9,2	71,5	35,0
République Tchèque	55,3	42,6	55,0	46,1	40,0	18,8	83,7	36,8
Pays-Bas	56,2	54,2	56,6	55,9	33,9	10,8	55,8	33,9
France	56,3	48,3	57,5	50,4	30,8	15,0	57,0	31,0
Italie	56,5	43,6	57,6	38,1	33,6	23,5	72,2	38,0
Belgique (Communauté flamande)	57,6	54,2	59,0	56,5	39,4	20,5	60,2	33,6
Autriche	59,9	50,4	55,9	47,7	31,5	28,3	47,0	34,6
Belgique (Communauté française)	60,2	44,2	58,9	42,0	35,9	14,7	49,0	22,8
Hongrie	60,2	47,0	60,6	44,9	36,0	18,5	84,2	33,9
Belgique (en tant que pays)	61,1	49,9	59,2	50,4	38,4	17,9	55,8	34,7
Liechtenstein	63,0	62,9	63,6	61,8	**	5,9	17,6	16,2
Allemagne	64,7	48,7	62,9	49,8	36,8	12,4	52,3	37,9

* Pas de données disponibles pour Chypre, la Lituanie, Malte, la Slovénie, l'Estonie, la Bulgarie et la Roumanie.
 ** Aucune donnée disponible

Les colonnes 1 à 4 de ce tableau illustrent la ségrégation académique entre établissements. Par exemple, la colonne 3 nous montre que dans notre système six élèves sur dix appartenant au groupe constitué par les 10% des élèves les plus faibles en mathématiques devraient changer d'établissement afin d'atteindre une proportion équivalente de ce groupe d'élèves dans chaque école, c'est-à-dire 10% dans chaque école (l'indicateur de ségrégation est de 58,9%, dans la colonne 3). Cet indicateur n'est que d'environ 28% en Finlande. Les colonnes 1 et 2, qui concernent le niveau de maîtrise de la langue, montrent des résultats similaires.

Les colonnes 5 à 8 indiquent des indices de ségrégation entre établissements en fonction des caractéristiques personnelles des élèves : la ségrégation socio-économique (colonne 5), la ségrégation en fonction des origines linguistiques (colonne 7) et en fonction du pays de naissance des parents (colonne 8). L'indice de ségrégation socio-économique concernant l'activité professionnelle des parents est un des plus élevés d'Europe (36% contre 30% en France ou 21% au Luxembourg). Il est par contre particulièrement difficile d'interpréter les indices de ségrégation concernant l'origine linguistique (49%) et le lieu de naissance des parents (23%) en raison de situations linguistiques et migratoires variées dans les pays européens.

Au sein des établissements, on sait que notre système a tendance à regrouper les élèves aux performances similaires dans les mêmes classes (Rey, 2003). En conséquence, on observe une sorte de « regroupement en fonction des capacités » au sein des établissements. Selon l'IEA (Evaluation du rendement scolaire) (1991), cet effet de regroupement par classe atteint une proportion de 20% dans l'enseignement primaire et de 40% dans le premier degré de l'enseignement secondaire [ce pourcentage est de 10% en Finlande mais de 60% aux Pays-Bas (Monseur & Demeuse, 2001)]. Cette tendance s'accroît lors du passage du primaire au secondaire alors que dans les autres systèmes éducatifs, comme en Finlande, elle décroît.

Enfin, les options et filières dans l'enseignement secondaire jouent un rôle majeur dans les mécanismes de ségrégation. A l'âge de 14-15 ans, les élèves qui viennent de terminer un tronc commun doivent choisir ou sont orientés vers une filière spécifique lors de leur troisième année d'études secondaires. En réalité, nous remarquons que les élèves sont orientés négativement, les élèves les plus faibles étant orientés vers des filières de moins en moins valorisées (Demeuse & Lafontaine, 2005, Discry-Theate, 1998).

Ainsi, l'observation du parcours scolaire d'une cohorte d'élèves entrés en 1^{re} année du 1^{er} degré commun en 2008-2009 (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014) montre que très rapidement l'orientation des études est fortement liée à l'ISE de l'élève.

Tableau 2 – Indice socioéconomique moyen des élèves d'une cohorte entrée en 1^{re} secondaire commune en 2008-2009, selon leur position scolaire en 2010-2011

Position scolaire après deux années d'études (en 2010-2011)	3 ^e année de transition	3 ^e année de qualification	2 ^e année commune (redoublement en 1 ^{re} ou 2 ^e)	Autres parcours	Ensemble de la cohorte
Ise moyen	+ 0,28	- 0,05	- 0,12	- 0,14	+ 0,11
Part de l'effectif de la cohorte	58,1%	9,3%	25,7%	13,9%	100,0%

Si nous nous centrons sur les filières uniquement, la figure 1 montre que l'indice socio-économique moyen diffère fortement d'une filière à l'autre (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014). Les filières académiques présentent un ISE moyen plus élevé que les autres. Il existe donc un fossé entre les filières académiques (enseignement de transition), scolarisant des élèves de quartiers privilégiés économiquement, et les filières professionnalisantes (enseignement de qualification), accueillant des élèves de quartiers défavorisés.

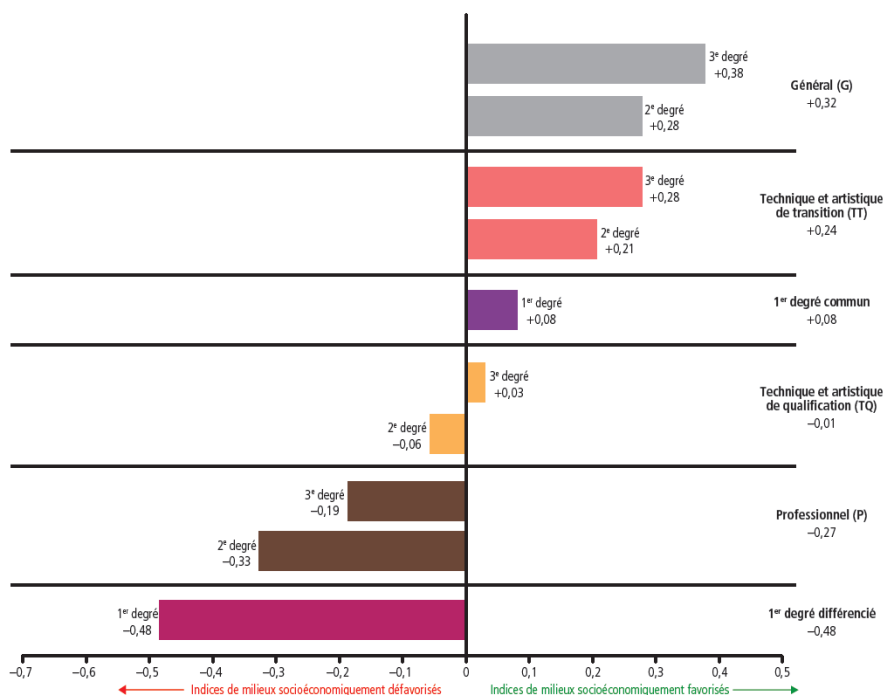


Figure 1 - Indice socioéconomique moyen des quartiers où résident les élèves des différents degrés et formes de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice – Année scolaire 2012-2013 (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014, p. 29)

L'indice socio-économique (ISE) augmente au fil de l'enseignement secondaire, et ce dans toutes les filières. Cette évolution surprenante traduit en réalité les mécanismes entrant en jeu au niveau des filières : les élèves issus de filières académiques qui n'obtiennent pas des résultats scolaires satisfaisants ont tendance à se tourner vers des filières techniques ou professionnelles. Ces élèves font à la fois partie des élèves les moins favorisés dans leur filière d'origine tout en étant parmi les plus favorisés dans leur nouvelle orientation. On voit ainsi comment une certaine hiérarchie des filières s'établit, en fonction du statut socio-économique, associé aux résultats scolaires pour certains et à l'échec scolaire pour d'autres. Les données relatives au comptage des élèves (fichier 15 mai) permettent à présent non seulement d'actualiser ces données chaque année, mais aussi de continuer à observer globalement ce phénomène. La figure ci-dessous prend également en compte les élèves de l'enseignement spécialisé (dont la valeur de l'indice socio-économique est particulièrement basse, en moyenne¹⁷), et les élèves en alternance (CEFA) mais pas les élèves se trouvant en formation professionnelle ou encore en promotion sociale..

¹⁷ Ceci vient d'être confirmé par une recherche menée par Alice Romainville (ULB) pour l'Observatoire belge des inégalités (« Le Soir » du 15 avril 2015).

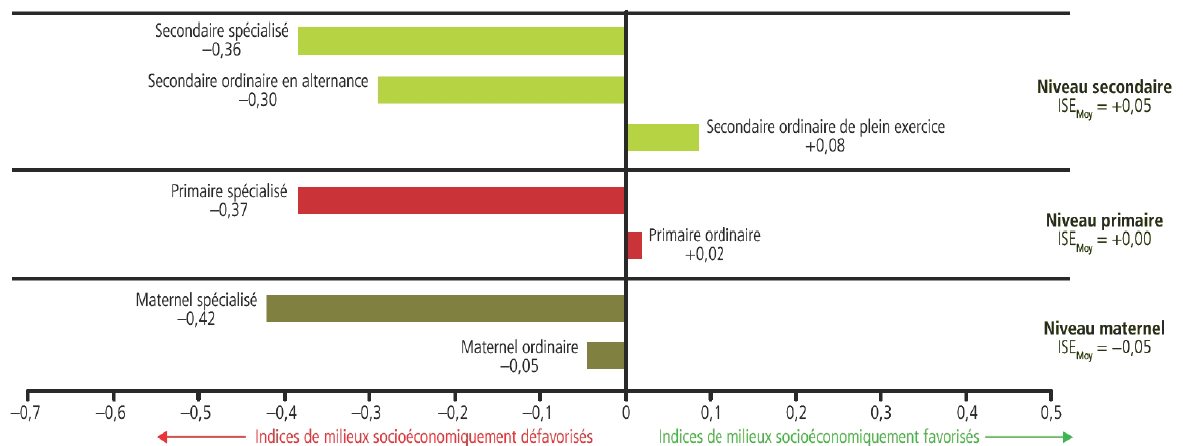


Figure 2 - Indice socioéconomique moyen des quartiers où résident les élèves des différents niveaux de l'enseignement fondamental et secondaire (ordinaire et spécialisé, de plein exercice et en alternance) – 2012-2013

Un mécanisme similaire est également observé au niveau des établissements: ceux proposant un enseignement technique ou professionnel attirent les élèves quittant l'enseignement général, issus d'un milieu socio-économique moins favorisé (Delvaux et Joseph, 2003 ; Friant, Derobertmeasure & Demeuse, 2008 ; Friant, Dandoy, Demeuse, Franquet & Hourez, 2010.).

Une certaine ségrégation en fonction de l'origine migratoire est également observée entre les filières. Dans une enquête réalisée dans les établissements secondaires de la commune de Bruxelles, Jacobs et Rea (2007) ont observé que 40% des élèves de l'enseignement général ont un parent né à l'étranger, alors que 80% des élèves dans l'enseignement technique et professionnel sont dans le cas. Les données nécessaires sont disponibles et permettent d'actualiser cette photographie de la situation sur une base annuelle.

Egalité des résultats

Plusieurs études (Dupriez & Dumay, 2006; Monseur & Crahay, 2008, entre autres) ont montré que la ségrégation socio-économique et académique dans le système éducatif résulte généralement en des inégalités significatives de résultats scolaires. En effet, les pairs jouent un rôle important dans l'apprentissage d'un élève, que ce soit en influençant le processus d'apprentissage dans la classe ou par le fait que les enseignants adaptent les exigences du curriculum et des évaluations à la composition du groupe (Thrupp, Lauder, & Robinson, 2002)¹⁸. Un tel effet de composition devrait donc jouer un grand rôle dans notre système éducatif.

Les enquêtes PISA montrent en tous cas qu'il existe d'importantes différences de résultats entre les élèves à l'indice socio-économique le plus élevé et les élèves à l'indice le moins élevé (Baye et al., 2009; Jacobs, Rea, Teney, Callier, & Lothaire, 2009; Vlaamse Overheid & Universiteit Gent, 2010). L'importance de la composition socio-économique du public des établissements sur ce différentiel de performance est également soulignée par ces enquêtes. Cette situation pose un problème en termes d'équité : en fonction de l'indice socio-économique des élèves et de l'école qu'ils fréquentent, leurs résultats scolaires peuvent différer de façon significative (Jacobs et al., 2009). Cette différence de résultats est déjà perceptible à la sortie de l'enseignement primaire, selon la classe d'ISE de l'implantation fréquentée par l'élève (ISE moyen croissant de la classe 1 à la classe 20).

¹⁸ Pour une discussion à propos de l'importance des effets de composition ou effets de pairs, on peut consulter le récent rapport du Conseil national de l'évaluation du système scolaire de la France (CNESCO) et du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE) (2015). La mixité sociale à l'école. Paris: auteurs.

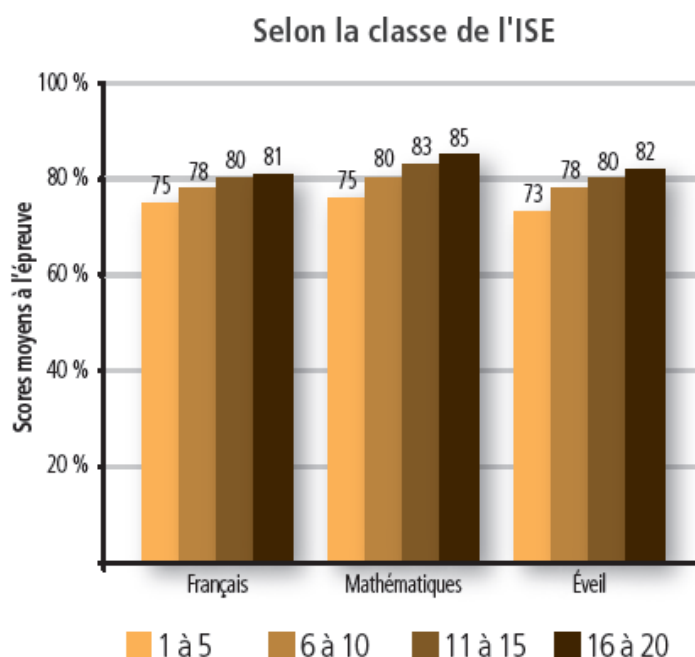


Figure 3 – Scores moyens des élèves de 6^e primaire en français, math et éveil selon la classe de l'ISE de l'implantation fréquentée – CEB 2013 (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014)

Certaines études utilisant les données PISA montrent également que l'origine migratoire des élèves, elle-même fortement liée au statut socio-économique, peut jouer un rôle dans les différences de performances que l'on observe entre élèves (Jacobs et al., 2009; D. Jacobs, Rea, & Hanquinet, 2007).

Si des mécanismes de ségrégation et l'absence de mixité sociale peuvent être constatés dans l'espace géographique des établissements scolaires, les regroupements d'élèves en classes homogènes semblent bien de nature à accroître encore l'effet des variables exogènes. Ces effets peuvent se manifester de manière variée et la prise en compte de l'unité « établissement scolaire », sans prise en compte de la classe fréquentée par les élèves, peut cacher une partie importante de ces phénomènes ou les rendre instables en apparence comme l'a montré, par exemple, Bressoux (1995).

Naturellement, la mesure indirecte rendue possible à l'échelle de l'ensemble des établissements, grâce à l'indice socio-économique servant à l'établissement de l'encadrement différencié n'est pas la seule variable à prendre en compte. Par contre, les variables de rendement scolaires restent encore très limitées, en dehors du CEB en fin d'enseignement primaire, si on veut apprécier la situation de l'ensemble des établissements scolaires.

Fort heureusement, les modèles prenant en compte les variables de type exogènes n'expliquent pas la totalité des résultats et le rôle des enseignants et des directions d'établissement reste essentiel, permettant à des élèves moins favorisés et à certains établissements de faire mentir les modèles de prédiction.

La thématique du genre

Le raisonnement sur l'équité de notre système a jusqu'à présent été appliqué sans distinction de genre. Or, la question du genre se pose également en termes d'équité : y a-t-il égalité d'accès, de traitement et de résultat selon les sexes ? Nous proposons d'apporter cet éclairage dans cette section.

Les différences de genre en FWB relèvent de ce que Dubet (2010), reprenant l'expression de Catherine Mary, appelle le paradoxe du succès féminin.

En termes d'égalité d'accès, on note que les filles sont plus représentées dans l'enseignement général, et les garçons dans l'enseignement professionnel (de plein

exercice ou en alternance) mais aussi dans l'enseignement spécialisé, soit dans les formes les plus dévalorisées de l'enseignement en FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013). Elles accèdent davantage à l'enseignement supérieur (haute école ou université), puisque 61 % des filles entrent dans l'enseignement supérieur pour 48 % des garçons (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013).

En termes de résultats moyens, en lecture, les résultats des filles sont meilleurs tant dans le primaire (PIRLS) qu'au secondaire (PISA). En sciences et mathématiques, il n'y a pas (plus) de différence sur la base des résultats d'enquêtes internationales... sauf en termes de confiance en soi et d'efficacité perçue (Baye & Monseur, 2012).

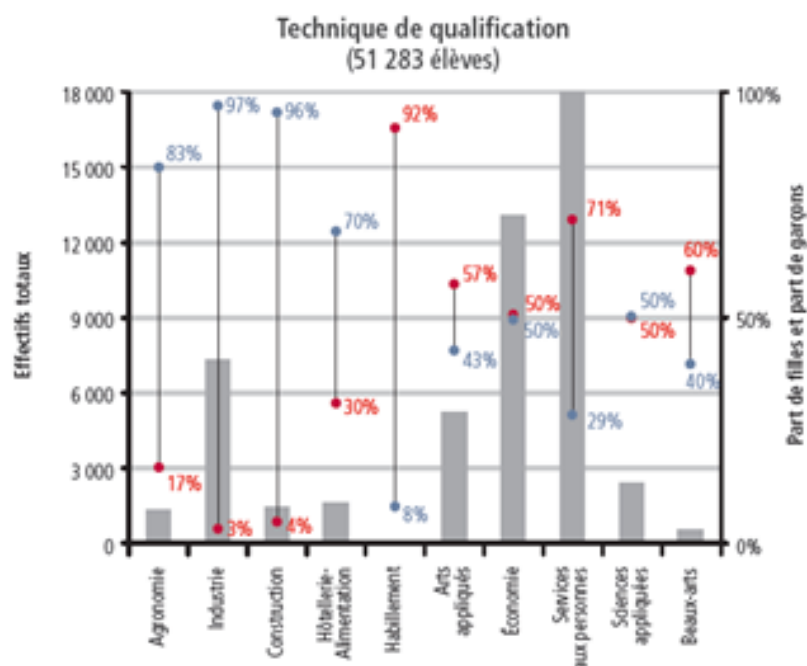
Les filles réussissent également davantage dans l'enseignement supérieur (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013). Lafontaine et al. (2012) ont analysé la réussite des filles en 1^{re} année à l'université ne s'expliquait pas uniquement par les parcours scolaires antérieurs, car elle reste supérieure même à parcours antérieurs comparables. Au-delà de facteurs tels que les attitudes et l'implication dans le travail, les auteurs font l'hypothèse d'une relation plus étroite ou plus consciente pour les filles entre études supérieures et émancipation sociale. Ce lien est d'ailleurs d'autant plus fort pour les filles de parents plus diplômés, et notamment celles à qui la mère a ouvert la voie en faisant elle-même des études universitaires. Les résultats et la réussite des filles font dire à Dubet (2010) qu'au niveau scolaire, les filles ont beaucoup gagné à la massification de l'enseignement et à la mixité.

Paradoxalement, les filles ne semblent pas « convertir » leur avantage scolaire sur les marchés de l'emploi et dans la société. Et l'on sort ici du champ strictement scolaire pour envisager l'égalité des résultats sociaux. Elles ont des opportunités d'emplois différentes (elles travaillent plus dans des secteurs « féminins », moins rentables, n'occupent pas les mêmes fonctions), des niveaux de rémunération différents (OCDE, 2011). L'une des raisons expliquant les différences entre hommes et femmes à l'âge adulte est une inégale répartition du temps de travail par rapport au temps « domestique » (The World Bank, 2011).

Dubet fait appel à deux types de logiques pour expliquer le paradoxe du succès féminin. D'une part, considérant que les acteurs ont des logiques rationnelles, on peut considérer que les jeunes femmes anticipent davantage leurs futures charges familiales et choisissent des métiers qui leur permettront de combiner aspirations familiales et aspirations professionnelles. L'auteur évoque également les coûts d'intégration, c'est-à-dire le fait qu'il est parfois difficile pour une femme ou un homme d'intégrer une équipe non mixte de l'autre sexe, et que dans ces métiers, les unes et les autres sont plus souvent renvoyés à leurs caractéristiques de genre. Ceci peut intervenir dans les choix rationnels des femmes au moment de poser des choix d'orientation et d'études.

Dubet (2010) évoque aussi la logique institutionnelle : dans quelle mesure l'institution scolaire participe-t-elle du paradoxe du succès féminin ? L'institution scolaire traite-t-elle de la même manière les élèves, quel que soit leur genre ? Duru-Bellat (2013) indique que les enseignants ont des attentes différenciées en fonction des disciplines (ex. : attentes supérieures en mathématiques et en physique, disciplines réputées masculines). Les analyses de Lafontaine et Monseur (2009) à partir d'une étude expérimentale et des données PISA pour la FWB confirment des attentes différenciées en fonction du genre en mathématiques, alors que dans leurs déclarations, les enseignants témoignent d'une vision tout à fait égalitariste.

Duru-Bellat (2010) rapporte également des interactions plus formatrices (plus fréquentes et de plus haut niveau) et un enseignement plus personnalisé pour les garçons. Les filles sont davantage perçues et traitées comme un groupe (ce que laisse également penser les analyses de Baye et Monseur (2012) qui notent des résultats systématiquement plus dispersés pour les garçons que pour les filles). Les filles sont plus poussées vers les orientations et études marquées des valeurs du « care » et les garçons vers la production et la science. Les *Indicateurs de l'enseignement* (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013) montrent effectivement des choix d'options très marqués par les caractéristiques de genre dans l'enseignement qualifiant.



Source : Fédération Wallonie-Bruxelles (2013). *Les indicateurs de l'enseignement* (8^e éd.). Bruxelles: Auteur. 15

Figure 4 - Choix d'option dans l'enseignement secondaire

Les données de l'ULg (Cellule Radius, 2013) sur la répartition hommes/femmes en fonction des facultés et sections confirment ce type de constats, avec une opposition marquée entre les disciplines relevant de la Faculté de Philosophie et Lettres par exemple et celles relevant des sciences ou des sciences appliquées.

Nous concluons avec Dubet que « Si une jeune fille est victime d'une injustice, c'est peut-être moins parce qu'elle est assistante sociale que parce que son statut professionnel reste relativement dominé, notamment lorsqu'il s'agit d'assurer des responsabilités dans son univers professionnel (...) ». Cela n'exclut pas une responsabilité des acteurs éducatifs dans les choix genrés des options et filières, dès les premiers choix d'options jusqu'à l'entrée dans l'enseignement supérieur. En outre, on peut penser avec Dubet que « la création d'une école plus juste doit conduire à retarder l'âge des projets professionnels, afin que la détermination sociale des parcours pèse moins sur la formation des projets personnels, qu'ils soient masculins ou féminins » (Dubet, 2010, p. 84).

DIAGNOSTIC

Les recherches universitaires en Belgique francophone convergent quant au diagnostic, même si celui-ci est parfois contesté hors des universités : c'est le quasi-marché qui tend à renforcer les ségrégations entre écoles, résultant en la création d'écoles « ghettos » et d'écoles « sanctuaires ». Ces ségrégations mènent de facto à une inégalité de traitement, mais aussi à une inégalité des résultats. Une synthèse de ces recherches peut être trouvée dans un article rédigé par Demeuse & Friant (2010).

Cependant, comme le rappelle l'OCDE (2004, p. 175), « Les résultats du cycle PISA 2003 montrent que le niveau de performance plus faible de certains établissements ne s'explique pas forcément par le fait que leurs élèves vivent dans des milieux défavorisés, mais que le milieu familial des élèves reste l'un des facteurs qui influent le plus sur la performance des élèves ». Il faut aussi, malheureusement, souligner comme le fait aussi l'OCDE (2004, p. 186), qu' « en moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'effet combiné de ces facteurs socioéconomiques spécifiques aux élèves explique 17 pour cent de la variation de la performance en mathématiques. Cette part de la variation est inférieure à 10 pour cent au Canada et en Islande et, dans les pays partenaires, en Fédération de

Russie, en Indonésie et à Macao-Chine, mais supérieure à 20 pour cent en Allemagne, en Belgique, en Hongrie et au Portugal »

Lorsque l'on parle de quasi-marché scolaire, on désigne une situation où plusieurs facteurs sont associés : la liberté de choix, un financement public de l'enseignement (donc pas de régulation par les prix) et une méthode de calcul du financement de chaque institution en fonction du nombre d'élèves inscrits (Vandenberghe, 1998 ; Delvaux, Demeuse & Dupriez, 2005).

Dans un tel système, les élèves ont non seulement une valeur financière pour les établissements, étant donné que les subsides octroyés à chaque institution dépendent du nombre d'élèves inscrits (compétition de premier ordre), mais ils ont également une valeur pédagogique basée sur leurs caractéristiques plus ou moins désirables (compétition de second ordre) (Maroy, 2006). En effet, il est beaucoup plus aisé de gérer des élèves se conformant davantage aux règles scolaires. De nombreux auteurs ont également montré que les pairs jouent un rôle important dans l'apprentissage d'un élève (Slavin, 1990 ; Duru-Bellat & Mingat, 1997 ; Vandenberghe, 1998 ; Crahay, 2000 ; Ireson & Hallam, 2001 ; Dupriez & Draelants, 2003 ; Monseur & Crahay, 2008) : au cours de son apprentissage, un élève sera influencé par les caractéristiques des autres élèves de sa classe ou de son école. Les enseignants sont également influencés par la composition de leur classe et tiennent compte des caractéristiques de leur groupe au moment d'appliquer les exigences du programme et de concevoir leurs évaluations (Thrupp, 1999 ; Thrupp, Lauder & Robinson, 2002 ; Dumay, 2004).

Du point de vue de l'établissement scolaire, il s'agit de pouvoir satisfaire la demande des parents en offrant un enseignement de qualité de manière à attirer, par la suite, une certaine « demande » de la part des parents. Une école qui ne répondrait pas à la demande des parents les plus exigeants risquerait de les voir retirer leur enfant, emportant alors avec eux les moyens qui font vivre l'école. Cela réduirait donc leurs ressources. En prenant en compte ces éléments, on peut comprendre que les établissements sont non seulement en compétition, mais également interdépendants. C'est ce que Delvaux et Joseph (2004) ont nommé les *interdépendances compétitives* entre établissements :

« La répartition des élèves, principalement déterminée par le libre choix des parents mais aussi par les processus de relégation existant entre les établissements, produit des positions hiérarchisées des écoles et que celles-ci influencent les stratégies et les actions que les directeurs développent dans leur établissement, actions qui relèvent « formellement » de leur zone d'autonomie. Les écoles situées dans un même espace local sont interdépendantes dans la mesure où le fonctionnement d'une école dépend de sa position dans la hiérarchie scolaire locale, et donc indirectement du fonctionnement des autres établissements de cet espace » (Delvaux & Joseph, 2004, p.311).

On lie généralement ces particularités du système éducatif belge francophone à la constitution de ségrégations scolaires (Crahay, 2000 ; Demeuse et al., 2005 ; Baye et al., 2004 ; Vandenberghe, 2000 ; Delvaux et Joseph, 2003 ; Demeuse et Baye, 2007 ; 2008 ; Friant et al., 2008) et d'inégalités de résultats (Dupriez & Dumay, 2006 ; Monseur & Crahay, 2008, Baye et al., 2006).

Le rôle des ségrégations spatiales sur le territoire (inégalités exogènes)

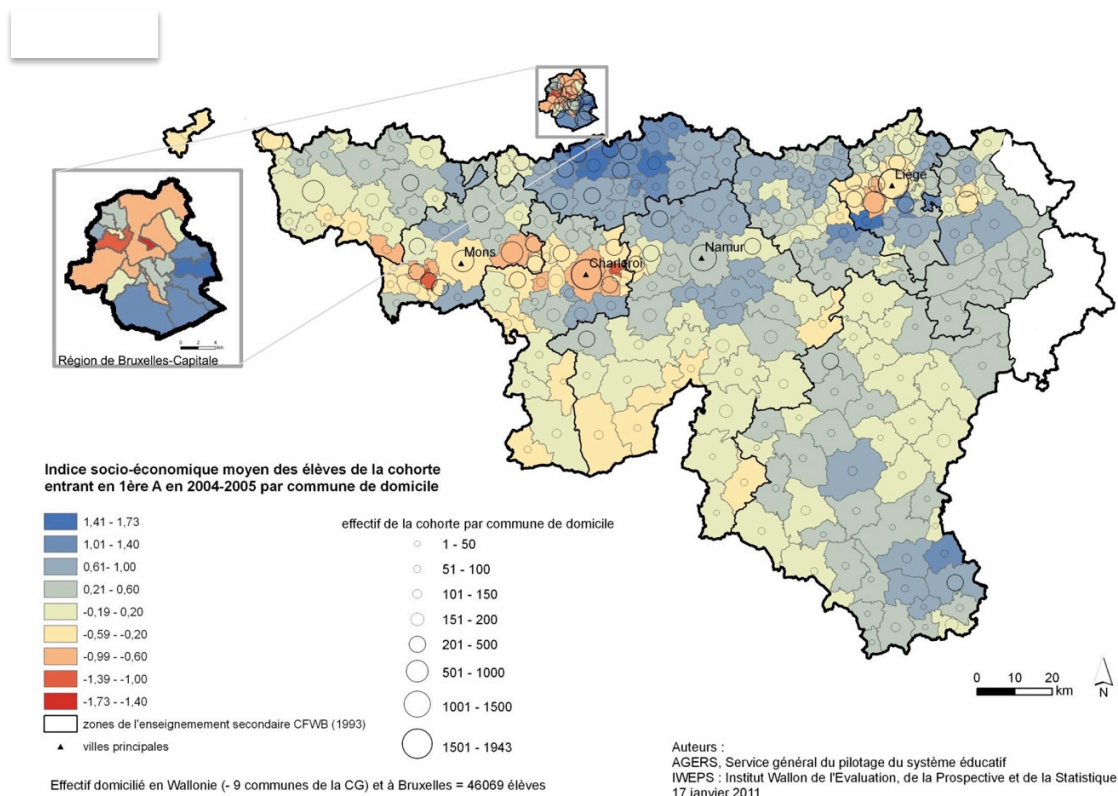


Figure 4 – Cartographie des ISE moyen des élèves entrés en 1^{re} secondaire commune en 2004-2005, selon la commune de domicile (Ghaye, Mainguet, Reginster, & Jauniaux, 2011).

La figure 4 présente le niveau socioéconomique moyen des communes où sont domiciliés les élèves entrant en 1^{re} année secondaire (commune) en 2004 montrant une ségrégation spatiale importante tant en Wallonie qu'à Bruxelles. Cette cartographie permet de se rendre compte qu'il existe une ségrégation spatiale non négligeable à l'échelle du territoire de la Belgique francophone qui s'ajoute aux effets du quasi-marché. Ainsi, excepté à Bruxelles où les distances à parcourir sont relativement faibles, et dans la région liégeoise, présentant un profil socio-économique des implantations plus mixé, si les élèves s'inscrivent dans l'école la plus proche de leur domicile, ils ont toutes les chances d'y côtoyer un public aux caractéristiques socio-économiques similaires.

Ces ségrégations spatiales sur le territoire ont un impact au niveau de l'égalité de traitement, mais aussi en termes d'égalité de résultats. Ainsi, comme le constate le SeGEC (2015), les performances des élèves sont loin d'être homogènes sur l'ensemble du système éducatif, les résultats globaux étant plus faibles dans les zones socio-économiquement défavorisées, caractérisées notamment par des taux importants de chômage de longue durée. Ce chômage de longue durée, qui caractérise certaines sous-régions depuis les années 1970, a des conséquences particulièrement négatives sur la réussite scolaire. Les enfants dont les parents subissent une situation de chômage de longue durée connaissent un risque de décrochage plus élevé. Les effets de l'inactivité des individus rejouent en effet sur le devenir scolaire de leurs enfants. Les repères normatifs transmis par les parents sans emplois sont négativement influencés par l'éloignement du marché du travail (chute du statut social, rupture des rôles, perte d'estime de soi, difficultés financières)¹⁹.

L'impact de ces ségrégations spatiales sur les parcours scolaires a également été démontré par l'IWEPS (2012) (figure 3).

¹⁹ « Inactivité et transmissions générationnelles : entre souffrance et confiance », Nathalie Burnay, UCL (2007)

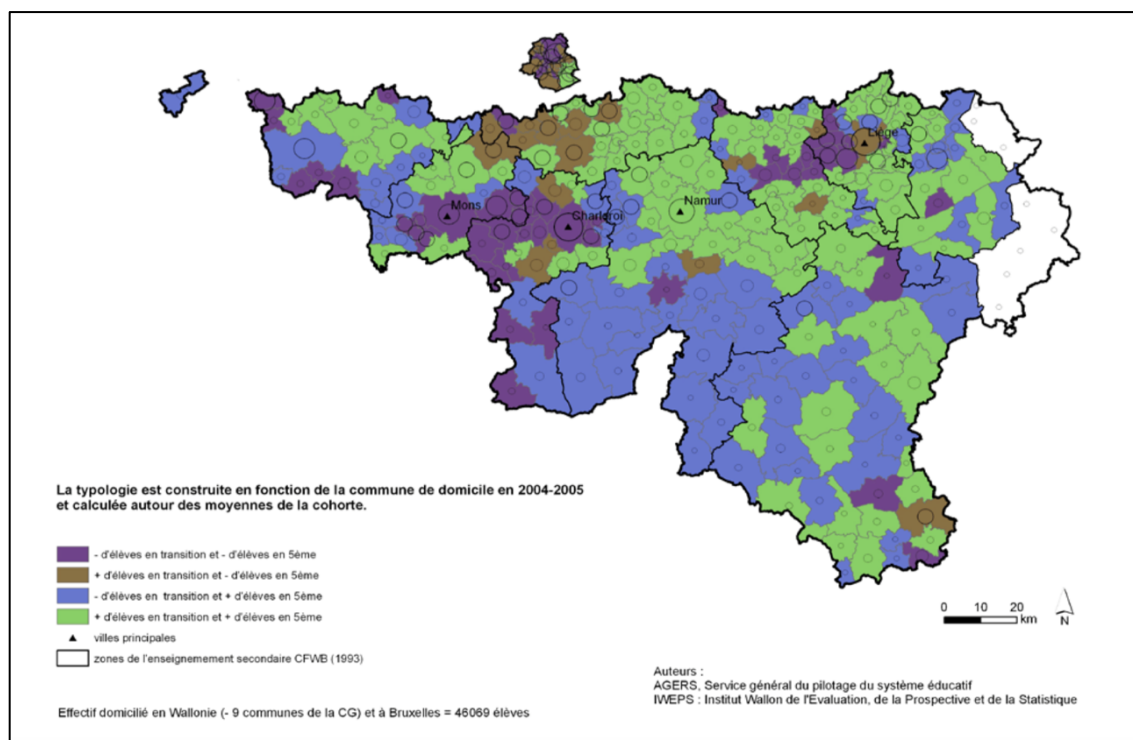


Figure 5 – Typologie des communes suivant deux critères : la proportion d'élèves de la cohorte (entrés en 1^{re} commune en 2004-2005 fréquentant, ou non, en 2008-2009 une 5^e année secondaire et la proportion d'élèves de cette même cohorte en section de transition, ou non, en 2008-2009 (IWEPS, 2012, p. 20)

Le quasi-marché scolaire renforce ces ségrégations (inégalités endogènes)

Des études récentes ont montré que, si l'effet de la répartition géographique ségréguée des élèves selon leur indice socio-économique est indéniable, le quasi-marché scolaire belge francophone vient y surajouter son effet ségréatif, de sorte que la ségrégation entre écoles telle qu'elle est observée est plus importante que la ségrégation sur le territoire. Cela a, en particulier, été démontré à Bruxelles à des niveaux différents par Delvaux et Serhadlioglu (2014) et Marissal (2014). Ces deux recherches récentes montrent qu'à Bruxelles, le quasi-marché renforce les ségrégations. Cependant, le GT1 estime important de pouvoir disposer de résultats de recherche permettant de distinguer les effets des ségrégations spatiales et ceux du quasi-marché scolaire sur les ségrégations entre écoles sur l'ensemble du territoire.

Les ségrégations rendent les résultats plus inégaux (inégalités endogènes)

C'est un diagnostic du système éducatif généralement admis par la Communauté scientifique, notamment grâce à des données telles que celles fournies par les enquêtes PISA. Ainsi, dans sa synthèse sur les modes de séparation des élèves, Dupriez (2010) constate qu'un nombre important de recherches, menées dans un grand nombre de pays, et méthodologiquement rigoureuses, montrent qu'il existe un effet de composition statistiquement significatif. De la même manière que pour la section précédente, les membres du GT1 estiment important de pouvoir disposer de résultats de recherches sur le système éducatif de la FWB permettant de distinguer ce qui est dû aux inégalités exogènes et endogènes.

Système d'orientation

Comme le rappellent Franquet, Friant et Demeuse (2010), le système d'orientation en Belgique francophone est paradoxal : d'un côté, il offre un choix aux élèves, et de l'autre, il les contraint par le jeu des attestations d'orientation basées sur les performances scolaires. Par conséquent, si au sens strict on considère que l'élève peut choisir son orientation, ce choix n'en est pas forcément positif, car souvent contraint par une attestation d'orientation limitant l'accès aux filières les plus valorisées. Il en ressort une

valorisation inégale des filières d'enseignement, les choix d'orientation vers l'enseignement qualifiant étant en réalité souvent négatifs.

Au final, on se retrouve avec un système de cascade, bien synthétisé par le CEF (2015). Les élèves partent du général vers les filières qualifiantes, les parcours dans l'autre sens restant extrêmement rares. Les élèves les plus en difficulté se retrouvent ainsi dans ces filières qualifiantes, ce qui maximise les problèmes à traiter par les enseignants de ces filières. Une revalorisation de ces filières ne peut donc passer que par une modification de ce système.

Ce système de cascade est lié aux performances scolaires des élèves, mais aussi à leur origine socio-économique, et à l'offre différenciée des établissements scolaires, ce qui a tendance à renforcer les ségrégations. L'OCDE (2004, p. 208) suggère aussi que « ...la forte variation inter-établissements observée en Allemagne, en Autriche, en Belgique, en Hongrie, en Italie, au Japon, aux Pays-Bas, en République tchèque, en Turquie et, dans les pays partenaires, au Brésil et à Hong Kong-Chine, plaide en faveur de l'adoption de politiques ciblant les établissements peu performants dans ces pays ou, à tout le moins dans chaque type d'établissement caractérisé par un système éducatif stratifié. » De manière plus générale, cette dernière préconisation de l'OCDE pose la question de l'éducation prioritaire comme compensation, selon un modèle que nous connaissons actuellement, ou comme prise en charge des écoles les moins performantes.

EN CONCLUSION

Les inégalités sociales sont des inégalités exogènes au départ : écarts entre les revenus, écarts dans l'accès à l'emploi, au logement, à la santé, à l'éducation... Elles sont aussi géographiquement inégalement réparties. En l'absence de politique des pouvoirs publics, ces inégalités se cumulent, se renforcent mutuellement, et assignent les individus et leurs descendants à des positions sociales dont il est difficile sinon impossible de s'émanciper.

L'Ecole démocratique financée par les pouvoirs publics a pour objet de créer les conditions de l'émancipation sociale (Article 6 du Décret « missions » du 24 juillet 1997) en empêchant que les inégalités sociales ne se transforment en inégalités scolaires (accès à l'éducation, accès aux savoirs et aux compétences, accès aux études et formations, avec les mêmes chances de réussite quelles que soient les catégories sociales d'origine). L'école est donc traversée par des inégalités sociales qu'elle transforme, ou non, en inégalités scolaires en fonction de la politique qui y est menée.

SOURCES

- Baye, A. & Monseur, Ch. (2012, sept.). *Exploring Gender Variability and Performance at the Extreme Tails of the Distribution in Reading*. AERA 2012. Annual Meeting, Vancouver, Canada.
- Baye, A., Fagnant, A., Hindryckx, G., Lafontaine, D., Matoul, A. & Quittre, V. (2009). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2006. *Cahiers des Sciences de l'Éducation*, (29-30), 1□248.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue Française de Sociologie*, vol. 36, n°2, p. 273-294.
- CEF. (2015, janvier 16). *Prolonger le tronc commun, quels enjeux pour l'avenir des jeunes ?* Consulté à l'adresse http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Publications/Actes/CEF_Actes_2015_01_16.pdf&hash=c6266a8cf237e8d07db7dedf38e8005b19dba042
- Commission européenne. (2015). *Rapport 2015 pour la Belgique contenant un bilan approfondi sur la prévention et la correction des déséquilibres macroéconomiques* (COM(2015) 85 final)
- Delvaux, B. (2005). Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Éd.), *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (p. 275□294). Bruxelles: De Boeck.
- Delvaux, B., & Serhadlioglu, E. (2014). La ségrégation scolaire: reflet déformé de la ségrégation urbaine: Différenciation des milieux de vie des enfants bruxellois. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, (100), 1□113.
- Demeuse, M. (2002). *Analyse critique des fondements de l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en matière d'enseignement en Communauté française de Belgique*. Université de Liège, Thèse de doctorat.
- Demeuse, M. & Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Éd.), *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation: une approche internationale* (p. 149□170). Bruxelles : De Boeck.
- Demeuse, M. & Friant, N. (2010). School segregation in the French Community of Belgium. In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters & G. Walraven (Éd.), *International perspectives on countering school segregation* (p. 173□192). Apeldoorn: Garant.
- Dubet, F. (2010). L'école « embarrassée » par la mixité. *Revue française de pédagogie*, 171, 77-86.
- Dupriez, V. (2010). *Séparer pour réussir? : les modalités de groupement des élèves*. Paris: UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- Dupriez, V. & Dumay, X. (2006). Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure? *Comparative education*, 42(02), 243-260.
- Duru-Bellat, M. (2013). Les adolescentes face aux contraintes du système de genre. *Agora débats/jeunesses*, 64, 91-103. DOI: 10.3917.agora.064.0091
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114, 197-212. DOI: 10.3917/reof.114.0197

- Fédération Wallonie-Bruxelles (2007 à 2014). Les indicateurs de l'enseignement, publications de 2007 à 2014. Consulté à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=26998>
- Fédération Wallonie-Bruxelles, & Etnic. (2014). *Les indicateurs de l'enseignement 2014*. Bruxelles: Fédération Wallonie-Bruxelles. Consulté à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=26998>
- Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif (2013). *Les indicateurs de l'enseignement* (8^e éd.). Bruxelles : Auteur. <http://www.enseignement.be/index.php?page=26981>
- Franquet, A., Friant, N. & Demeuse, M. (2010). (S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique: la part du choix. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (39/4). <http://doi.org/10.4000/osp.2937>
- Friant, N. (2012, novembre 2014). *Vers une école plus juste: Entre description, compréhension et gestion du système* (Thèse de Doctorat en Sciences Psychologiques et de l'Education). Université de Mons, Mons. Consulté à l'adresse <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00752087>
- Ghaye, B., Mainguet, C., Reginster, I. & Jauniaux, N. (2011). Contributions de l'analyse spatiale des parcours scolaires par commune de domicile à la description des ségrégations scolaires en Communauté française de Belgique. In C. Béduwé, M. Bruyère, T. Couppié, J.F. Giret, Y. Grelet, Ph. Lemistre, & P. Werquin. (eds). *Les nouvelles ségrégations scolaires et professionnelles*, Relief N°34, pp. 117-130.
- Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires. *Revue de la Direction générale de l'organisation des études*, 9, 3-14.
- Humblert, P. (2011). Croissance démographique bruxelloise et inégalité d'accès à l'école maternelle. *Brussels studies*, (51), 1-12.
- IWEPS. (2012). Spécificités locales de parcours scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Working Papers de l'IWEPS*, (8).
- Jacobs, D., Rea, A. & Hanquinet, L. (2007). *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA: une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande* (Rapport de recherche). Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.
- Jacobs, D., Rea, A., Teney, C., Callier, L. & Lothaire, S. (2009). *L'ascenseur social reste en panne: Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin. Consulté à l'adresse http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/05%29 Pictures, documents and external sites/09%29 Publications/PUB2009_1910_LascenseurSocialResteEnPanne%281%29.pdf
- Lafontaine, D. & Monseur, Ch. (2009). Les évaluations des performances mathématiques sont-elles influencées par le sexe de l'élève ? *Mesure et évaluation en éducation*, 2(32), 71-98. <http://hdl.handle.net/2268/37594>
- Lafontaine, D., Dupriez, V., Van Campenhoudt, M. & Vermandele, C. (2012). Le succès des « héritières » : un effet conjugué du genre et du niveau d'études des parents sur la réussite en 1^{re} année à l'université. *Revue Française de Pédagogie*, 179, 29-49.
- Marissal, P. (2014). La ségrégation entre écoles maternelles. *Education & Formation*, (e-302), 192-203.

- Monseur, C. & Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*, n° 164(3), 55-66.
- OCDE (2004). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003*. Paris : Auteur.
- OCDE (2011). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Auteur.
- SEGEC. (2015). Mesure et évaluation de l'équité.
- The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank (2011). *Rapport sur le développement dans le monde 2012. Égalités des genres et développement*. Washington : Auteur.
<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/4391/WDR%202012%20Overview-Fr.pdf?sequence=13>
- Thrupp, M., Lauder, H. & Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 483-504. [http://doi.org/doi:10.1016/S0883-0355\(03\)00016-8](http://doi.org/doi:10.1016/S0883-0355(03)00016-8)
- Vlaamse Overheid & Universiteit Gent. (2010). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen: De eerste resultaten van PISA 2009*. Brussel: Vlaamse Overheid. Consulté à l'adresse <http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/67/1305011202315-PISA%202009%20Vlaams%20Initieel%20Rapport%20Webversie.pdf>

2.4. Articulation entre l'école et l'accueil extra-scolaire et 3.9. Relations écoles/quartiers ; relations écoles/activités extrascolaires (régulation, évaluation)

Le rédacteur a pris le parti de rassembler les deux fiches étant donné la similarité de leur objets.

DÉFINITIONS

C'est le décret du 3 juillet 2003 relatif à la coordination de l'accueil des enfants durant leur temps libre (ATL) et au soutien de l'accueil extrascolaire qui définit et organise « l'accueil durant le temps libre des enfants en âge de fréquenter l'enseignement maternel, fréquentant l'enseignement primaire ou jusqu'à douze ans, à l'exception des périodes hebdomadaires qui relèvent de l'enseignement. L'accueil durant le temps libre comprend « les activités autonomes encadrées et les animations éducatives, culturelles et sportives » (article 2). Les objectifs poursuivis par le décret sont les suivants :

- L'épanouissement global des enfants en organisant des activités de développement multidimensionnel adaptées à leurs capacités et à leurs rythmes ;
- Une contribution à la cohésion sociale en favorisant l'hétérogénéité des publics dans un même lieu ;
- La facilitation et la consolidation de la vie familiale, notamment en conciliant vies familiale et professionnelle, en permettant aux personnes qui confient les enfants de les faire accueillir pour des temps déterminés dans une structure d'accueil de qualité ;
- La qualité de l'accueil, soutenue par l'octroi d'incitants financiers (art. 4)

C'est l'ONE qui assure la mise en application des dispositions réglementaires prévues par le décret. L'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (OEAJ) est, quant à lui, chargé d'aider les communes à réaliser un état des lieux de l'accueil des enfants durant leur temps libre et d'évaluer la mise en œuvre du décret.

Concrètement, l'ATL couvre deux réalités :

- l'accueil des enfants durant leur temps libre dans l'espace-temps compris entre l'école et la famille : l'accueil extrascolaire, les écoles de devoirs, les activités culturelles et sportives, l'accueil pendant les vacances, etc. ;
- l'accueil des enfants en âge de fréquenter l'enseignement maternel et fréquentant l'enseignement primaire (2,5 ans à 12 ans) en dehors des périodes d'enseignement : le temps d'accueil avant et après l'école (FAPEO, 2012, p. 4).

L'ATL est organisé en 3 secteurs subventionnés : l'accueil extrascolaire par des opérateurs locaux agréés, les écoles de devoirs (EDD) et les centres de vacances (plaine de vacances, séjour de vacances et camp de vacances). Le décret ATL a permis le développement d'une politique locale d'accueil, la commune ayant la responsabilité de l'adéquation besoins-offres sur son territoire. La commune qui adhère au décret ATL s'engage à jouer un rôle de coordination, à réunir une commission communale de l'accueil (CCA), à en assurer la présidence, à réaliser un état des lieux et à établir un ou des programmes de coordination locale pour l'enfance (CLE). Chaque commune, dès la première réunion de la CCA, bénéficie d'une subvention annuelle forfaitaire de coordination destinée à la rémunération du /de la coordinateur-trice de l'accueil ainsi qu'à ses frais de fonctionnement. Le programme de coordination locale pour l'enfance (programme CLE) couvre, en fonction des besoins locaux établis sur la base d'un état des lieux, une ou plusieurs des périodes suivantes : (1) le temps avant et après l'école, (2) le mercredi après-midi, (3) le week-end et (4) les congés scolaires. Les programmes CLE font l'objet d'un agrément. Celui-ci suppose qu'en semaine les périodes après l'école soient couvertes jusqu'au moins 17h30. La CCA implique l'ONE et la commune mais aussi des représentants des établissements qui organisent un enseignement maternel ou primaire sur le territoire de la commune, des représentants des personnes qui confient leurs enfants et des représentants des opérateurs de l'accueil et des services, des associations ou des institutions reconnues par la Communauté française, en dehors de celles qui le sont par l'ONE.

Dès 2004, l'OEJAJ a organisé, en concertation avec l'ONE, une évaluation continue et progressive du décret ATL sur base de différentes sources : les évaluations des programmes CLE réalisées par les communes sur la base d'un canevas réalisé par l'OEJAJ en concertation avec les coordinateurs/-trices ATL ; les informations relatives au fonctionnement des CCA recueillies par l'ONE ; les rapports des rencontres semestrielles que l'Observatoire a organisées avec les coordinateurs/-trices ATL ; d'autres données fournies par le service ATL de l'ONE. Les informations recueillies et synthétisées par l'Observatoire ainsi que les recommandations formulées à cette occasion ont alimenté la réflexion lancée par la ministre de l'Enfance en 2008-2009 concernant la révision du décret. Ces révisions décrétales ont principalement consisté à préciser et mieux cadrer l'action des coordinations au niveau communal par la mise en œuvre de nouveaux outils (une Convention commune-ONE, un plan d'action et un rapport d'activité annuels) élaborés en concertation avec les acteurs par l'OEJAJ. Le rapport d'évaluation 2011 a été enrichi des commentaires de représentants de l'ONE, de la Commission d'agrément ATL et des fédérations patronales et ses conclusions/recommandations ont été présentées et débattues aux coordinateurs et coordinatrices ATL. En 2012, près de dix ans après l'adoption du décret, l'OEJAJ a également fait la synthèse des états des lieux de l'ATL réalisés, entre 2008 et 2012, par 157 communes parties prenantes au décret.

CONSTATS

Quelques chiffres

L'édition 2014 (pp. 69-97) de la publication *La Fédération Wallonie-Bruxelles en chiffres* indique que pour l'année 2012, l'ATL (c'est-à-dire les centres de vacances, les écoles de devoirs et l'accueil extrascolaire) représente 6,7% du budget total de l'ONE. 226 communes (soit 83% des communes de la FWB) bénéficient d'une subvention coordination ATL, 296 EDD et 2 200 centres de vacances subventionnés par l'ONE. Au cours de la période 2004-2012 le nombre de journées de présence d'enfants en dehors des heures scolaires subventionnées par l'ONE est passé de 20 916 journées en 2004 à 10 659 674 en 2012. En 2012, on dénombre 346 écoles de devoirs (EDD) reconnues (345 en 2007), parmi lesquelles 296 subsidiées (273 en 2003). Le subside moyen par EDD s'élève à 5 415 euros (3 454 en 2007). Toujours en 2012, 2 183 centres de vacances étaient subventionnés parmi les 3 782 centres de vacances déclarés, ce qui représente 1 837 804 journées de présence d'enfants pour 197 728 enfants inscrits au moins 1 jour. 76% des subventions totales octroyées par l'ONE sont destinées aux plaines de vacances soit un service d'accueil non résidentiel souvent proposé par des communes.

Dans le rapport d'évaluation du décret ATL réalisé en 2011 par l'OEJAJ sur base des données recueillies auprès de l'ONE, l'OEJAJ a établi un bilan des lieux et des activités organisés dans le cadre des CLE (tableau ci-dessous), d'où il ressort que malgré les imprécisions liées aux données, les garderies scolaires sont nettement majoritaires parmi les activités extrascolaires puisqu'elles représentent 1/3 des lieux d'accueil en Communauté française, proportion qui monte à 2/3 en Région bruxelloise (OEJAJ, Evaluation décret ATL, 2011, p. 20).

Type de lieux de l'activité

	Région Bruxelles- Capitale	Région wallonne	Communauté française	Répartition
3-12 ans	1	94	95	5%
3-6 ans	0	5	5	0%
6-12 ans	2	6	8	0%
Académie de musique	0	1	1	0%
Accueil extrascolaire	6	134	140	8%
Activités intergénérationnelles	2	0	2	0%
Association de handicapés, de promotion santé	1	0	1	0%
Atelier clown	0	1	1	0%
Atelier contes	0	1	1	0%
Atelier éveil musical	0	1	1	0%
Atelier théâtre	1	0	1	0%
Atelier créatifs	4	11	15	1%
Autres (à préciser)	25	307	332	18%
Centre culturel	1	0	1	0%
Centre sportif	1	2	3	0%
Découverte animaux	1	0	1	0%
Ecole de devoirs (EDD)	2	8	10	1%
Garderie scolaire	85	329	414	23%
Halte-garderie	0	4	4	0%
Jeux	0	1	1	0%
Ludothèque (autre que prêt=animation)	2	2	4	0%
Maison de quartier	3	1	4	0%
Plaine de jeux	1	1	2	0%
Psychomotricité	0	1	1	0%
Remédiation scolaire	1	0	1	0%
Non précisé	101	680	781	43%
Total	240	1590	1830	100%

Source : OEAJ, Evaluation décret ATL, 2011, p. 20-21

Le rapport établi en 2012 par l'OEJAJ sur l'état des lieux de l'accueil extrascolaire au sein des écoles²⁰ et sur l'analyse des besoins en accueil temps libre des communes atteste, d'une part, « *d'un engagement plus marqué des pouvoirs communaux dans la politique de l'accueil temps libre depuis l'adoption du décret* », d'autre part, « *d'une nette progression depuis 2002 des taux de satisfaction en ce qui concerne l'offre d'accueil extrascolaire en général (accueil en milieu scolaire, accueils communaux centralisés, accueil associatif, écoles de devoir, accueil des maisons communales d'accueil de l'enfance ou chez des accueillantes d'enfants, les associations sportives et culturelles* » (OEJAJ Synthèse Etat des lieux 2012, pp. 6-7). Aussi modestes soient-ils, les taux de satisfaction des communes repris dans les 3 tableaux page suivante révèlent « *une nette progression entre 2004 et 2012 sur l'ensemble des dimensions de l'accueil extrascolaire : en 2004, aucune dimension n'atteignait 50 % de satisfaction. Les progressions les plus marquantes portent sur la formation, le respect du code de qualité, le taux d'encadrement, les horaires et la couverture géographique de l'offre extrascolaire.* » (OEJAJ Synthèse Etat des lieux 2012, p. 8) L'OEAJ constate que les dimensions de l'accueil extrascolaire qui n'atteignent pas 50 % de taux de satisfaction sont : l'offre globale, les locaux et la diversité des catégories d'accueil, et que dans les commentaires des coordinations ATL, les trois types d'accueil extrascolaire les plus souvent diagnostiqués comme manquants sont : l'organisation de soutien aux devoirs ; l'accueil spécifique pour les 2,5-6 ans ; les services de garde pour les enfants malades. Par ailleurs, une série de moments sont moins bien couverts en termes d'offre. Il s'agit des mercredis après-midi ; des jours de conférences pédagogiques ; des semaines de vacances de printemps et d'automne, des débuts et fins de vacances d'été. Soit les mêmes périodes problématiques qu'en 2004. (OEJAJ, Synthèse Etat des lieux 2012, p. 9)

Taux de satisfaction des communes : classement des items par ordre décroissant

	% de communes satisfaites
Rencontre des objectifs du code de qualité de l'accueil par la majorité des lieux d'accueil extrascolaires	68,6
Accès des accueillant-e-s, des parents et des enfants aux lieux d'accueil extrascolaires	67,3
Coût de la participation des enfants dans les lieux d'accueil extrascolaires	66
Couverture géographique de l'offre des lieux d'accueil extrascolaires	59,5
Taux d'encadrement dans les lieux d'accueil extrascolaires	56,2
Matériel adapté aux activités proposées et à l'âge des enfants dans les lieux d'accueil extrascolaires	55,6
Information suffisante des parents à propos des lieux d'accueil extrascolaires	52,9

Source : OEAJ, synthèse Etat des lieux 2012, p. 7

²⁰ L'état des lieux de l'accueil en milieu scolaire (les anciennes garderies scolaires) se base sur des données chiffrées issues des questionnaires remplis par les coordinations et sur des données provenant de diverses autres sources, notamment des données fournies par le service ATL de l'ONE.

Taux de satisfaction des communes : classement des items par ordre décroissant

	% de communes satisfaites
Niveau suffisant de formation et/ou de qualification des accueillant-e-s des lieux d'accueil extrascolaires	51
Plages horaires suffisantes dans les lieux d'accueil extrascolaires	50,3
Couverture géographique de l'offre des activités culturelles et sportives	49,7
Coût des activités culturelles et sportives	46,4
Coordination sur le territoire de la commune	45,8
Offre globale d'activités culturelles et sportives	45,8
Information des parents à propos des activités culturelles et sportives	42,5
Offre globale d'accueil extrascolaire sur le territoire communal	41,8
Locaux en suffisance, suffisamment spacieux et sécurisants pour chaque lieu d'accueil extrascolaire	35,9
Diversité des catégories d'accueil extrascolaire sur le territoire communal	35,9
Diversité des catégories d'activités culturelles et sportives sur le territoire communal	34,6

Source : OEJAJ, synthèse Etat des lieux 2012, p. 8

Classification dans l'ordre des avancés les plus fortes

	% de communes satisfaites en 2004	% de communes satisfaites en 2012	Différentiel (%)
Formation dans les lieux extrascolaires	21,3	51	29,7
Rencontre objectifs du code qualité par lieux extrascolaires	39	68,6	29,6
Taux d'encadrement en lieux extrascolaires	26,8	56,2	29,4
Couverture géographique des lieux extrascolaires	30,5	59,5	29
Horaires dans les lieux extrascolaires	21,3	50,3	29
Couverture géographique des associations culturelles et sportives	21,3	50,3	29
Accès des accueillant-e-s, parents et enfants	40,2	67,3	27,1
Matériel dans les lieux extrascolaires	28,7	55,6	26,9
Diversité de l'offre culturelle et sportive	21,3	45,8	24,5
Information des parents (lieux extrascolaires)	28,7	52,9	24,2
Offre globale des lieux extrascolaires	17,7	41,8	24,1
Coordination	23,8	45,8	22
Diversité de l'offre extrascolaire	14	35,9	21,9
Coût de l'accueil extrascolaire	48,2	66	17,8
Locaux (lieux extrascolaires)	21,9	35,9	14
Coût des animations culturelles et sportives	26,6	46,4	9,8
Diversité de l'offre culturelle et sportive	26,8	34,6	7,8

Source : OEJAJ, synthèse Etat des lieux 2012, pp. 8-9

L'OEJAJ souligne que la progression de la satisfaction est plus faible sur l'axe de l'offre d'activités culturelles et sportives en raison de leur coût ou du manque d'offre ou de diversité de l'offre pour les enfants de moins de 6 ans et pour les adolescents en particulier les jeunes filles, l'offre en matière culturelle et sportive étant particulièrement insuffisante en milieu rural. (OEJAJ, synthèse Etat des lieux 2012, p. 9). Etant donné sa prédominance dans l'offre d'accueil extrascolaire mentionnée précédemment, l'OEJAJ a porté une attention particulière à l'accueil en milieu scolaire (« garderies scolaires ») afin d'évaluer le nombre d'enfant concernés : dans les 1490 lieux d'accueil scolaire qui forment l'échantillon, « le % d'enfants présents au maximum oscille entre 23% (Luxembourg) et 40% (Bruxelles) des enfants de 2,5 à 12 ans scolarisés dans ces implantations ». (OEJAJ, synthèse Etat des lieux 2012, p. 11) Il constate une « notable amélioration de la qualité dans les lieux agréés et subsidiés par l'ONE en vertu du

décret » dont rendent compte « *la nette progression des indicateurs comme l'existence d'un projet pédagogique, la formation continuée du personnel, les réunions d'équipes, etc.* » ainsi que l'adaptation à l'évolution de la réalité des familles « *des horaires d'ouverture et de fermeture de ces lieux* » (OEJAJ, synthèse Etat des lieux 2012, p. 12) En matière d'accessibilité financière, si le plafonnement de la participation des parents dans les milieux agréés a élargi l'accès d'une série de structures, l'accessibilité à l'accueil temps libre des enfants les plus défavorisés reste une difficulté. L'OEJAJ constate d'ailleurs un recul du nombre de lieux pratiquant la gratuité complète (34% en 2004 à 19% en 2012) (OEJAJ, synthèse Etat des lieux 2012, p. 13). Concernant la subvention supplémentaire de différenciation positive prévue par le décret afin de soutenir l'accueil d'enfant de milieux défavorisés, l'Observatoire constate que « peu de lieux d'accueil les demandent. Il se dit que les opérateurs hésitent à demander aux parents des justificatifs. Seuls 31 (soit à peine 4% des lieux d'activité subsidiés) ont demandé des subventions de différenciation *positive*. » (OEJAJ, Evaluation décret ATL, 2011, p. 27) Enfin, l'OEJAJ ne constate pas de progrès depuis 2004 de l'accessibilité pour les enfants porteurs d'un handicap : en 2004 comme en 2012, 25% des lieux d'accueil pratiquent cet accueil (OEJAJ, synthèse Etat des lieux 2012, p. 14).

L'Observatoire de l'Enfant de la Cocof s'est emparé des résultats des analyses de besoins établies par les coordinations des 15 communes bruxelloises participantes au décret ATL pour mettre en évidence quelques constats en matière d'offre de services, de disponibilité de locaux, de partenariats entre acteurs et d'information aux parents. Il note ainsi qu'à Bruxelles « *les moins de 6 ans constituent un groupe pour lequel la pénurie de place est généralement criante (...), ce manque se fait particulièrement sentir durant les congés scolaires.* » (Aujean, 2014, p. 17) En termes de couverture spatiale, il signale l'existence de quartiers isolés et peu desservis en activités extrascolaires en quantité ou en diversité et le problème, évoqué par de nombreux parents qui travaillent, particulièrement dans les communes de la deuxième couronne, du déplacement entre l'école et le lieu de l'activité (Aujean, 2014, p. 20). Le problème du manque de locaux spécifiques pour l'extrascolaire, aussi bien dans les écoles que dans les associations, est général. « *Les locaux sont inadaptés (notamment aux plus petits), trop exigus et trop bruyants et en disposent pas de rangements spécifiques à l'extrascolaire. (...) De l'avis général les locaux scolaires ne sont pas toujours exploités et il serait important de pouvoir travailler sur la mutualisation des ressources qu'ils constituent.* » (Aujean, 2014, p. 21). En Région Bruxelles-Capitale, les infrastructures sportives sont saturées et les clubs sportifs ne peuvent pas augmenter leur offre, il y a un manque d'espaces extérieurs de jeux. « *Il y a un manque d'aménagement des espaces extérieurs et de parcs publics alors que les quartiers les plus touchés sont densément peuplés, particulièrement dans le centre-ville et le long du canal. Cela pose plus globalement la question de la place de l'enfant dans la ville.* » (Aujean, 2014, p. 21) L'amélioration de la qualité et de la diversité de l'offre, passe par le travail en partenariats entre associations et écoles ainsi qu'entre associations, ce qui suppose d'améliorer la connaissance des ressources existantes dans les quartiers et les communes. L'information sur les activités existantes, pour les parents comme pour les opérateurs, demeure un problème malgré la création d'outils comme par exemple le site internet Bruxelles Temps Libre mis en place en collaboration avec Bruxelles Accueil et Développement pour la Jeunesse et l'Enfance (Badj)..

Créées dans les années 70, principalement dans les quartiers défavorisés des zones urbaines, sur base bénévole, et avec une visée militante de lutte contre les inégalités scolaires, les écoles de devoirs se sont multipliées tout au long des années 80 et 90, à l'initiative d'une grande diversité d'opérateurs associatifs et publics. Depuis l'adoption du Décret du 28 avril 2004 qui reconnaît et soutient financièrement le secteur des écoles de devoirs (EDD), on distingue, en 2012, parmi les 400 EDD existantes en FWB, 346 EDD reconnues par l'ONE, parmi lesquelles 296 EDD subsidiées. Cinq coordinations régionales et une fédération francophone, également financées, gèrent l'ensemble du secteur et veillent à la réalisation des 4 missions fixées par le décret : 1) le développement intellectuel de l'enfant, 2) le développement et l'émancipation sociale de l'enfant, 3) le soutien à la créativité de l'enfant, à l'accès et à l'initiation aux cultures, 4) à l'apprentissage de la citoyenneté et à la participation. Les EDD reconnues sont des structures d'accueil des enfants et des jeunes de 6 à 18 ans en dehors des heures scolaires. Indépendantes des écoles, elles ont un fort ancrage local (commune, quartier). Le décret prévoit que l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la

jeunesse réalise un état des lieux du secteur, à un rythme triennal. En 2011-2012, l'Observatoire a procédé à une évaluation participative du secteur des EDD, en s'appuyant notamment sur les rapports d'activité des écoles de devoirs (de type auto-évaluatifs), de la Fédération francophone des EDD et des coordinations régionales. À ces sources s'ajoutent les données administratives, principalement fournies par l'ONE qui assure l'octroi des reconnaissances, des subsides. Un rapport intermédiaire a fait l'objet d'échanges et de débats avec les coordinateurs/-trices et animateurs/-trices des EDD, apports qui ont été intégrés au rapport final, qui couvre la période de 2008 à 2011. L'évaluation révèle qu'en 2010-2011, les EDD subventionnées par l'ONE ont accueilli 15 938 enfants. Les EDD de Bruxelles et de Liège sont les plus fréquentées, mais une hausse du nombre d'enfants accueillis est observée dans toute la FWB, à un point tel que la demande déborde l'offre : « *Quelques 2 000 enfants étaient sur la liste d'attente en 2010-2011 dans les EDD subventionnées. Cette situation de saturation touche 2 EDD sur 3.* » (OEJAJ, Portrait EDD. Résumé, 2012, p. 8). Si l'OEJAJ constate que le problème de saturation se pose de manière différente selon les régions, Bruxelles étant la zone la plus touchée, il note que « *la progression des listes d'attente touche toutes les provinces* » et que « *ces listes d'attente de plus en plus nombreuses sont clairement mises en lien avec l'augmentation de la demande de remédiation scolaire, bien qu'il ne s'agisse pourtant pas d'une mission décrétale des écoles de devoirs.* » (OEJAJ, Portrait EDD. Résumé, 2012, p. 15) Comme en 2002, date d'une première enquête sur les EDD réalisée par l'OEJAJ, la très grande majorité des EDD accueillent des enfants de milieux très défavorisés, principalement d'origine étrangère (OEJAJ, Portrait EDD. Résumé, 2012, p. 9). Si, conformément au décret, les EDD développent un panel d'activités destinées à couvrir les 4 missions de manière transversale (activités artistiques, activités culturelles, activités citoyennes) en privilégiant l'approche ludique, il n'en demeure pas moins que l'accompagnement scolaire demeure une activité prioritaire, sous de multiples formes : aide aux devoirs, soutien scolaire, remédiation, soutien parascolaire, soutien éducatif, autonomie des devoirs, etc. (OEJAJ, Portrait EDD. Résumé, 2012, p. 10)

DIAGNOSTIC

Les principaux enjeux générateurs de tension de l'ATL en FWB sont liés aux 4 questions suivantes : la question du financement de l'ATL, la question de la qualité de l'accueil et de la professionnalisation, la question de l'identité et de la pression scolaire, la question du travail en partenariat.

Le constat établi par l'OEJAJ d'une diminution de l'offre d'accueil le mercredi après-midi, surtout en RW suscite l'interrogation chez de nombreux acteurs qui relèvent une tension forte entre la fonction économique dévolue à l'accueil extrascolaire (favoriser la conciliation des temps familiaux et professionnels des parents) et ses fonctions sociales et éducatives. « *A de nombreuses reprises, nous avons entendu des responsables communaux ou des directions d'école souligner la nécessité de responsabiliser les parents particulièrement lorsque l'offre d'accueil laissait sur le carreau quelques parents – les mères – qui avaient l'audace de demander un accueil jusqu'à 18h30 ou le mercredi après-midi. Il serait indispensable de mesurer, dans la diminution de l'offre d'accueil du mercredi, quelle est la part de l'augmentation de la qualité ainsi que d'une éventuelle diminution de la demande* » (OEJAJ, Evaluation décret ATL, 2011, p.28).

Pour la FAPEO, l'invocation par les responsables communaux et directions d'école de la responsabilité parentale pour délégitimer la demande d'accueil le mercredi après-midi et l'extension des heures de garderie le soir, « *renvoie la recherche de solution dans la sphère privée, individuelle alors que les parents ne sont pas égaux en termes de ressources financières, sociales, familiales, d'aménagement de leurs horaires de travail ou de formation* » (FAPEO, 2012, p.14). Cette question est d'autant plus cruciale que, ainsi que le souligne l'OEJAJ depuis 2002, nombreux sont les petits en âge d'école maternelle à être dépendants de l'accueil dans les écoles. Autre question épineuse posée par de nombreux acteurs, celle de l'organisation et de la prise en charge du temps de midi, qui concerne 80% des enfants du maternel et du primaire et ne ressort ni du temps scolaire ni de l'ATL pour le moment.

Le problème du financement structurel de l'ATL est posé étant donné que, contrairement aux autres aspects de l'accueil, il n'y a pas d'évolution dans les programmes CLE en matière de coût des activités extrascolaires, de taux d'encadrement ou encore de locaux, soit des aspects relatifs à la « qualité. *La tension entre la poursuite des objectifs de*

qualité par les lieux d'accueil en milieu scolaire et le coût de l'accueil est mise en évidence. Face à ce défi, le principe de l'enveloppe fermée appliqué actuellement pour le financement du secteur est interrogé. » (OEJAJ, Etat des lieux. Synthèse, 2012).

Le statut des accueillantes et la valorisation financière de leur formation continuée constituent, d'après les évaluations rassemblées par les coordinateurs, un des points faibles du décret : ils pèsent d'un poids lourd sur les caractéristiques concrètes de la qualité de l'accueil et donc sur le développement des enfants qui leur sont confiés. « *Si l'offre s'est organisée et étoffée, répondant ainsi à la demande sociale des parents, la qualité de l'accueil est encore très incertaine, la quantité de l'offre insuffisante et l'accessibilité relative. Le secteur de l'accueil extra-scolaire public et accessible s'est vu doubler par un accueil extrascolaire privé au coût que tous les parents ne peuvent supporter. Nous y voyons un nouveau levier de dualisation de la société. L'ONE, en totale connaissance des enjeux de la qualité de l'accueil extrascolaire pour tous les enfants, va entamer son nouveau contrat de gestion et entend bien poursuivre son soutien à ce secteur... dans une enveloppe budgétaire fermée toutefois : la formation du personnel pour plus de professionnalisme, formation des responsables de projets pour plus d'encadrement sont deux de ses priorités, auxquelles nous souscrivons totalement. La satisfaction des usagers ne peut pas porter que sur la quantité (avoir une place), elle doit aussi porter sur la qualité, la cohérence, le sens des pratiques.* » (FAPEO, 2012, p.14)

La question du principe de l'enveloppe fermée se pose : comment faire en sorte de maintenir des activités de qualité alors que l'apport financier s'amenuise au fur et à mesure que d'autres communes et opérateurs entrent dans la démarche ? Si tout le secteur de l'ATL souffre du manque de moyens, c'est surtout le cas des EDD qui multiplient les sources de financement (niveau local, régional, fédéral, etc.) ce qui entraîne des montages complexes ayant pour corollaire une addition de contraintes administratives et une incertitude quasi permanente quant à leur budget (OEJAJ, Portrait EDD. Synthèse, p. 13)

C'est pour les EDD que se pose de manière aiguë la double question de l'identité et de la pression scolaire, comme en attestent l'évaluation de l'OEJAJ ainsi que plusieurs études et analyses publiées par les acteurs du secteur des EDD eux-mêmes. Au coeur de ce questionnement, qui suscite des controverses, la question de la place à accorder aux devoirs et à l'accompagnement du travail scolaire. « *Aujourd'hui, il y a toujours une grande demande d'accompagnement scolaire (parfois proche de l'acharnement pédagogique). Selon le pouvoir d'achat des parents, cette aide sera trouvée par une inscription en cours privé ou en Ecole des Devoirs. A l'heure actuelle, il y a une réelle volonté de la Fédération des Ecoles de Devoirs de voir l'aspect scolaire prendre moins d'importance au sein du mouvement et de laisser plus de place à toutes les autres activités d'apprentissage développés par les animateurs et els bénévoles. Des activités qui, nous en faisons le pari, ne peuvent que soutenir les enfants et les jeunes dans leur scolarité.* » (Vandersmissen & Smets, 2010, p. 16)

L'articulation entre les devoirs, les autres apprentissages et les activités ludiques qui est au coeur du travail des EDD fait l'objet de critiques par certains acteurs qui estiment que les EDD se détournent de leur mission première, l'accrochage scolaire, au profit de la psychopédagogie, et ce au détriment de la réussite scolaire des enfants défavorisés qui forment l'essentiel de leur public. C'est ainsi que le Forum bruxellois de lutte contre la pauvreté, partant du principe que l'accrochage scolaire reste un des enjeux majeurs de la lutte contre la pauvreté infantile, considère que les EDD constituent les seuls services de proximité susceptibles d'assurer un soutien scolaire aux enfants de parents pauvres, ce qui implique qu'ils doivent se concentrer sur cette mission prioritaire au lieu de s'en écarter comme les y invite le décret de 2004. « *Dans le paysage actuel de l'éducation en communauté française, l'associatif et les EDD en particulier, occupent une place de choix pour pallier les difficultés et les limites de l'école en tant qu'institution via des activités de soutien scolaire et d'aide aux devoirs. (...) Les EDD doivent reconquérir avec ambition un rôle qu'elles sont presque les seules à jouer : l'accrochage scolaire des enfants pauvres par l'aide aux devoirs. Elles doivent laisser à d'autres acteurs, plus ancré et mieux placés, les objectifs du développement multidimensionnel de l'enfant via des activités d'éveil et de découverte. Les doivent orienter les parents pauvres en demande de ce type d'activité vers les associations voisines de leur quartier qui sont*

prévues à cet effet : maisons de jeunes, mouvements de jeunesse, centres socioculturels, plaines de jeux, camps de vacances, stages, clubs sportifs, etc. » (De Kuyssche & Vitali, 2011, p. 70)

Comme le notent de nombreux acteurs, c'est la pression scolaire et l'importante charge que constituent les devoirs qui accentuent cette tension quant aux rôles des EDD. « Dans le souci d'aider les élèves en difficulté, une énergie, un temps et des moyens considérables sont consacrés par les agents de toutes les institutions périscolaires créées par l'Etat (CPMS, AMO, SAS, EDD, Alpha, etc.) et par les employés des sociétés de soutien scolaire qui fleurissent sur le marché de l'éducation. L'accueil extrascolaire des enfants et des jeunes qui par définition devrait se situer à l'extérieur de l'Ecole, est imprégné par son mode d'apprentissage spécifique et envahi par le souci de la scolarité. Son manque de coordination et d'unité le fragilise et l'empêche de résister à cette marée scolarisante. » (Mouraux, 2013, p. 1) C'est ainsi la question de la pertinence du travail à domicile qui est posée ainsi que celle de la légitimité de l'école de confier à des acteurs extérieurs à l'école, non enseignants (parents, animateurs d'EDD, précepteurs privés) les exercices qui relèvent de ses propres compétences et responsabilité. « En trame de fond de ce constat, pointent les inégalités sociales qui sont un corollaire inévitable du temps scolaire à la maison. En effet, si, en théorie, chaque enfant bénéficie du même accompagnement scolaire prévu par l'école sur le temps de la classe, toutes les familles – enfants et parents – ne sont pas armées de la même manière pour répondre aux exigences scolaires qui retombent à la maison. Cette question du temps scolaire qui s'invite à la maison n'est pas neuve et fait débat dans le monde associatif depuis plusieurs décennies... Depuis longtemps l'on propose de repenser l'organisation de la scolarité afin de pallier ces inégalités mais les choses tardent à se concrétiser du côté des pouvoirs publics. » (FAPEO, 2013) Loin d'être « condamnées à faire de la sous-traitance scolaire » (Moureaux, 2013, p. 3), les EDD « doivent occuper une place difficile, entre les familles et l'école, pour assumer pleinement un rôle d'intermédiation entre ces deux entités. A partir de cette place, et en profitant du sésame idéal que constitue le devoir, les EDD pourraient investir le monde scolaire et le champ familial. En échangeant leurs pratiques professionnelles avec celles de l'école, les animateurs d'EDD pourraient induire une attention particulière du personnel scolaire par rapport aux questions sociales. En consolidant leurs liens avec les ménages pauvres, les EDD rempliraient une fonction d'aide à la parentalité. En dépassant le cadre strict de leur travail avec l'enfant pour influencer sur les parents, les EDD surmonteraient ainsi l'ambiguïté qu'instaure le concept de pauvreté infantile en se focalisant sur l'enfant au risque d'oublier que la pauvreté est d'abord une histoire d'adultes et, dans le cas qui nous concerne, de parents. » (De Kuyssche & Vitali, 2011, p. 67)

Dans une analyse de 2013, l'UFAPEC insistait sur l'importance d'un lien fort entre les EDD et les parents : « Les EDD sont bien conscientes qu'elles ne doivent ni provoquer la démission des parents ni s'y substituer. Au contraire, ce qui va permettre à l'enfant de progresser, c'est de renforcer l'implication des parents. Cela passe par tisser des liens avec eux, construire une relation de confiance, les impliquer dans des activités où à la fois ils se sentiront compétents et utiles et où, en même temps, ils verront les compétences et les progrès de leur enfant. Emsal Iliaz, du Toucan, explique : « Retrouver parents et enfants autour d'une lecture, d'un jeu permet de partager un moment de plaisir, de découvrir ses potentialités, de prendre du recul par rapport à ses représentations sur les apprentissages, la lecture et les jeux, l'effort et le plaisir... Il est en effet intéressant de travailler les croyances des parents par rapport à l'apprentissage, de leur expliquer que l'on apprend de différentes manières et le démontrer en le faisant vivre et partager ! » » (Houssonloge, 2013).

SOURCES

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17/12/2003 fixant le code de qualité de l'accueil (MB 19/04/2004).

Aujean, S. (2014). Les grands enjeux de l'accueil temps libre à Bruxelles : synthèse des analyses et besoins. *Grandir à Bruxelles. Cahiers de l'Observatoire de l'Enfant* n°29, hiver 2014-2015 17-21.

- Conseil de l'Education et de la Formation, *Scolarisation des élèves migrants : articuler l'école et els dispositifs d'apprentissage existant dans son environnement*, Avis n° 126 adopté par le CEF le 257 mars 2015.
- Décret du 3 juillet 2003 relatif à la coordination de l'accueil des enfants durant leur temps libre et au soutien de l'accueil extrascolaire, publié le 19/08/2003, modifié le 02/08/2003, le 02/09/2005, le 15/01/2008 et le 27/07/2009.
- Delvaux, D. & Vandekerke, M. (2004), *L'accueil des enfants en dehors des heures scolaires en 2002. Etat des lieux. Points de vue*, OEAJ, Bruxelles.
- Delvaux, D & Vandekerke, M. (2005). *L'accueil des enfants en dehors des heures scolaires en 2002. Etat des lieux et analyse des besoins. Rapport définitif*.
- Delvaux, D., Vandekerke, M. & Rossion, D. (2011), *Rapport d'évaluation du décret du 3 juillet relatif à la coordination de l'accueil des enfants durant leur temps libre*, OEAJ, Bruxelles.
- De Kuysche, N. & Vitali, R. (2011). *Le rôle des écoles de devoirs dans l'accrochage scolaire des enfants pauvres*, Forum bruxellois de lutte contre la pauvreté. Bruxelles, 76 p.
- Dieu, A.M. & Rossion, D. (2013), *L'accueil temps libre en Fédération Wallonie-Bruxelles. Synthèse de l'état des lieux et de l'analyse des besoins 2012*. Fédération Wallonie Bruxelles / Le Ministère –Secrétariat général/OEAJ, 15 p.
- Dieu, A.M. & Rossion, D. (2013), *Les politiques communales en matière d'enfance et de jeunesse. Expériences et perspectives. En'jeux. Working paper n°2*, OEAJ, Bruxelles.
- Sous-Commission Enfance de la CCOJ. (2015). *Enfance encadrée*.
- FAPEO. (2006). « Quel Accueil extrascolaire pour nos Enfants ? ». *Triologue*, n°43-2006.
- Fédération Wallonie Bruxelles / Le Ministère –Secrétariat général, (2015) *La Fédération Wallonie-Bruxelles en chiffres. Edition 2014*.
http://www.fblp.be/IMG/pdf/recherche_edd_final.pdf
- Houssonloge, D. (2013). *Le rôle des écoles de devoirs : instrumentalisation, substitution ou médiation?*. *Analyse UFAPEC*, 12.13.
- Lacroix, J. (2011). *Une meilleure articulation des temps scolaires, parentaux et professionnels pour lutter contre l'échec scolaire ?*. *Les analyses de la FAPEO*, 2011.
- Lacroix, J. (2012) *Des enfants, du temps, de l'argent... et le sourire des accueillant(e)s : l'accueil extrascolaire 10 ans plus tard*. *Les analyses de la FAPEO*, 7/15.
<http://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses2012/accueilextrascolaire.pdf>
- Ligue des Familles (2009), *Remédier, une mission de l'école pas un marché*. Bruxelles : auteur.
- Meunier, J.M. (2013). *Quand l'école rentre à la maison : le temps scolaire à la maison, ses causes et ses conséquences*. FAPEO. <http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2011/04/Etude-2013.pdf>
- Mouraux, D. (2013). *Trop d'école tue l'Ecole ?*. *Les dossiers de l'Epol*.
- Rossion, D. & Swaluë, A. (2012) *Portrait des écoles de devoirs en Fédération Wallonie-Bruxelles. Version résumée*, Fédération Wallonie Bruxelles / Le Ministère – Secrétariat général/OEAJ, 20 p.
- Silberberg, V. & Bazantay, A. (2011). *Les écoles de devoirs : au-delà du soutien scolaire. Etude, Ligue de l'Enseignement*. Bruxelles, 82 p.

Secrétariat général du Ministère de la Communauté française-Service de la Recherche.
(2003). *Les écoles de devoirs, Faits&Gestes* n°9, Bruxelles, 4 p.

Vandersmissen, V. & Smets, C. (2010). *Destins d'enfants. Le travail des Ecoles de Devoirs*, Fédération francophone des Ecoles de devoirs, 95 p.

Vieslet, J. (2010), *Les écoles de devoirs : un soutien extrascolaire pour les enfants de milieux défavorisés*. UFAPEC

2.5. Voies alternatives d'enseignement, de remédiation et de certification

DÉFINITIONS

Il s'agit ici des voies alternatives à l'enseignement pour les mineurs en âge d'obligation scolaire, soit 2.5.1. Les jurys de la Communauté française ; 2.5.2. L'enseignement à distance ; 2.5.3. L'enseignement de promotion sociale; 2.5.4. L'enseignement à domicile ; 2.5.5. Les formations régionales.

La loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire a prolongé la scolarité obligatoire, à temps-plein jusqu'à 15 ans, et, à temps-partiel, jusqu'à 18 ans. Le mineur résidant en Belgique est soumis à l'obligation scolaire pendant une période de douze années commençant à l'année scolaire qui prend cours dans l'année où il atteint l'âge de six ans et se terminant à la fin de l'année scolaire, dans l'année au cours de laquelle il atteint l'âge de dix-huit ans. Le respect de l'obligation scolaire incombe aux parents, à la personne investie de l'autorité parentale ou à la personne qui assume la garde du mineur. Pour y satisfaire, la personne « responsable » doit veiller à ce que le mineur soit inscrit dans un établissement organisé, subventionné ou reconnu par la FWB, ou remplisse les conditions fixées pour l'enseignement à domicile, et veiller à ce que le mineur fréquente régulièrement et assidûment l'établissement où il est inscrit. Le service du contrôle de l'obligation scolaire de l'administration de la FWB procède au contrôle de l'inscription et de la fréquentation sur base de la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire, du décret de la Communauté française du 25 avril 2008 fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française et du décret de la Communauté française du 21 novembre 2013 organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire (ainsi que l'Arrêté du Gouvernement du 22 mai 2014). Sur le territoire de la FWB, on répond à l'obligation scolaire :

- Soit par l'inscription dans l'une des filières d'enseignement qui permettent de répondre à l'obligation scolaire c'est-à-dire les établissements organisés ou subventionnés par l'une des 3 Communautés de Belgique, les établissements « reconnus » par la FWB, l'enseignement « à domicile » (écoles privées, mineurs scolarisés à la maison, mineurs scolarisés dans un établissement scolaire situé dans un pays limitrophe à la Belgique et mineurs placés en IPPJ ainsi que ceux pris en charge par les Services d'Accrochage Scolaire) ou dans une formation reconnue par la FWB (formation en alternance organisée en Région wallonne par l'Institution wallon de Formation en Alternance et des Indépendants et Petites et Moyennes Entreprises (IFAPME) et son réseau de centres de formation des Classes moyennes, et en RBC, pour les francophones, par le Service Formation PME (SFPME) ;
- Soit en obtenant une dérogation à l'obligation scolaire (pour des raisons de santé, de handicap, etc.)
- En cas d'inscription dans une école organisée ou subventionnée par la FWB, la fréquentation régulière de cette école est obligatoire.

Le décret du 25 avril 2008 fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française distingue deux cas de figure :

- Les mineurs relevant de l'enseignement à domicile au sens strict : il s'agit des mineurs qui suivent un enseignement à la maison ou de ceux qui fréquentent une école qui n'est ni organisée ni subventionnée par la Communauté française et qui ne relève pas de l'une des catégories d'établissements visés ci-dessous
- Les mineurs inscrits dans certains types d'établissements scolaires qui ne relèvent pas de la Fédération Wallonie-Bruxelles, mais dont la fréquentation permet de satisfaire à l'obligation scolaire, visés par l'article 3 du décret du 25 avril 2008. Il s'agit des établissements scolaires 1) organisés, subventionnés ou reconnus par la Communauté flamande ou la Communauté germanophone ; 2)

dont la fréquentation est susceptible de mener à l'obtention d'un titre bénéficiant d'une décision d'équivalence par voie de disposition générale en application de la loi du 19 mars 1971 relative à l'équivalence des diplômes et certificats étrangers; 3) dont la fréquentation est susceptible de mener à l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat relevant d'un régime étranger et dont l'enseignement est reconnu par le Gouvernement, à la demande de l'établissement ou des personnes responsables du mineur soumis à l'obligation scolaire, comme permettant de satisfaire à l'obligation scolaire. Les élèves de ces établissements ne sont pas soumis aux contrôles du niveau des études réalisés par le Service général de l'inspection. Ils ne sont pas tenus non plus de présenter les différentes épreuves certificatives.

Il ressort des données administratives les plus récentes que sur les 649 270 élèves de la FWB en âge d'obligation scolaire, 19 073 élèves, soit un peu moins de 3%, ne sont pas inscrits dans des écoles de la FWB, mais inscrits, pour l'énorme majorité d'entre eux (97,6%), dans des écoles privées reconnues.

Elèves en obligation scolaire (6 à 17 ans révolus) inscrits	Ecoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2013-2014) situées à	Ecoles privées reconnues (2014-2015)	Ecoles privées non reconnues (2014-2015)	TOTAL
Région de Bxl-Capitale	141 619	17 079	242	158 940
Brabant Wallon	54 160	880	103	55 143
Hainaut	184 116	668	74	184 858
Liège	138 751	0	16	138 767
Luxembourg	42 903	0	0	42 903
Namur	68 648	0	11	68 659
TOTAL	630 197	18 627	446	649 270

La répartition par filières et structures des 18.116 élèves en âge d'obligation scolaire inscrits en 2014-2015 dans des filières dites autres indique que 2091 élèves (11,5%) suivent une formation en alternance de type apprentissage organisée au niveau régional (IFAPME et SFPME) (cf ci-dessous). La scolarité de 351 élèves (1,9%) est assurée par des IPPJ ou des SAS, soit des dispositifs qui relèvent du secteur de l'aide à la jeunesse (cf fiche 3.8). 829 élèves (4,6%) ressortissent de l'enseignement à domicile (cf ci-dessous).

Obligation scolaire 2014-2015 : Filières autres	
Obligation scolaire institutions autres : Répartition par structure	
Filière	Total
Résidence à l'étranger	2278
AWIPH COCOF INAMI	186
Dérogation à l'obligation scolaire	93
Enseignement à domicile	829
EAD - Ecoles dans les pays frontaliers	175
Ecoles de la Communauté flamande	10610
Ecoles de la Communauté germanophone	1020
IPPJ	296
IFAPME	1906
SFPME COCOF	185
SAS - Service d'accrochage scolaire	55
Autres (radiations, décès, rapt parentaux, ...)	483
Total général	18116

Le système de jurys organisés par la FWB

Celui-ci représente une filière alternative d'examen permettant d'obtenir un diplôme en dehors des voies traditionnelles de l'enseignement dispensé dans les écoles, et concerne donc notamment des élèves en âge d'obligation scolaire qui ne trouvent pas leur place dans un parcours scolaire "classique". Des possibilités de préparation existent dans des écoles officielles, ou dans des écoles privées et par la voie de l'enseignement à distance. Au niveau de l'enseignement secondaire, il est possible d'obtenir les titres

suivants devant ces jurys : Attestations d'orientation sanctionnant le premier degré, Certificat d'enseignement secondaire du 1^{er} degré (CE1D), Certificat d'enseignement secondaire du 2^{ème} degré (CE2D) général, technique, artistique ou professionnel ; Certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) général, technique, artistique ou professionnel ; Diplôme d'aptitude à accéder à l'enseignement supérieur (DAES) pour les étudiants ayant terminé une 7^{ème} professionnelle.

L'enseignement à distance

Les missions de l'Enseignement à Distance (EAD) sont définies dans le Décret du 18 décembre 1984, publié au Moniteur belge le 2 février 1985. L'Enseignement à Distance propose des modules de cours pour se préparer aux épreuves certificatives de niveaux primaire et secondaire (CEB, CE1D, CE2D, CESS). La plupart des apprenants suivent ceux-ci afin de présenter un jury ou dans le cadre d'un soutien scolaire. Ouvert à tous, quel que soit l'âge et le niveau scolaire, l'EAD propose un choix de 200 cours conçus par des équipes qualifiées pour préparer les épreuves des Jurys (Certificat d'études de Base, Certificats de l'enseignement secondaire, Accès à la profession du Ministère fédéral des classes moyennes) ; revoir, actualiser, renforcer ses acquis ; approfondir ou élargir ses compétences ; préparer une réinsertion sociale ou professionnelle ; se remettre à niveau à l'école ; poursuivre sa scolarité à l'étranger ; continuer à se former tout au long de sa carrière. L'accès à l'EAD est gratuit pour les mineurs soumis à l'obligation scolaire. Pour l'enseignement fondamental, l'EAD propose des cours de français, de mathématiques, de néerlandais et d'éveil scientifique à l'usage d'enfants de 6 à 12 ans et conformes au programme de l'EF. Ces cours s'adressent aux enfants qui, étant de nationalité belge, résident dans un pays étranger et n'ont pas accès à un enseignement adapté ; qui ne peuvent fréquenter l'école de manière régulière, notamment pour raisons de santé ; qui souhaitent un soutien scolaire, en complément ou en remédiation ; qui suivent, par convenance personnelle, un enseignement à domicile. Les cours à distance sont conçus pour que les parents puissent aider leurs enfants sans que cela exige une base pédagogique quelconque de leur part. La coordination des équipes pédagogiques et la supervision de ses diverses tâches sont assurées par le Service d'inspection.

Les données administratives reprises dans les tableaux ci-dessous sur les candidats et les lauréats aux jurys d'examen des premier, deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire concernent le public tous âges confondus, ne permettant donc pas d'examiner le cas des mineurs en âge d'obligation scolaire. On constate que pour tous les types d'épreuves, les taux de réussite sont faibles.

Première section: 1er et 2ème degrés

Sessions	Nb de candidats	Nb présents	Nb de lauréats
1 ^{er} Degré 2006-2007/2	66	51	21
Général 2006-2007/2	155	144	33
Tech transition 2006-2007/2	2	0	0
Tech qualification 2006-2007/2	16	8	2
Professionnel 2006-2007/2	19	16	9
1 ^{er} Degré 2007-2008/1	83	68	22
Général 2007-2008/1	152	130	19
Tech transition 2007-2008/1	3	2	0
Tech qualification 2007-2008/1	18	14	3
Professionnel 2007-2008/1	28	26	8
1 ^{er} Degré 2007-2008/2	65	56	15
Général 2007-2008/2	174	160	42
Tech transition 2007-2008/2	4	4	2
Tech qualification 2007-2008/2	21	12	5
Professionnel 2007-2008/2	26	20	9
1 ^{er} Degré 2008-2009/1	75	60	25
Général 2008-2009/1	169	139	21
Tech transition 2008-2009/1	3	3	0
Tech qualification 2008-2009/1	12	4	2
Professionnel 2008/2009/1	33	26	13
1 ^{er} Degré 2008-2009/2	65	59	26
Général 2008-2009/2	151	136	37
Tech transition 2008-2009/2	4	3	0
Tech qualification 2008-2009/2	11	7	0
Professionnel 2008/2009/2	14	11	5
1 ^{er} Degré 2009-2010/1	66	56	17
Général 2009-2010/1	165	135	41
Tech transition 2009-2010/1	1	1	0
Tech qualification 2009-2010/1	13	9	2
Professionnel 2009-2010/1	21	19	9
1 ^{er} Degré 2009-2010/2	84	76	18
Général 2009-2010/2	182	156	27
Tech transition 2009-2010/2	2	1	0
Tech qualification 2009-2010/2	12	10	3
Professionnel 2009-2010/2	24	17	2
1 ^{er} Degré 2010-2011/1	98	89	24
Général 2010-2011/1	176	151	28
Tech transition 2010-2011/1	1	0	0
Tech qualification 2010-2011/1	20	10	2
Professionnel 2010-2011/1	26	18	7
1 ^{er} Degré 2010-2011/2	107	96	26
Général 2010-2011/2	173	151	34
Tech transition 2010-2011/2	2	2	0
Tech qualification 2010-2011/2	20	8	1
Professionnel 2010-2011/2	18	13	2
1 ^{er} Degré 2011-2012/1	114	100	35
Général 2011-2012/1	159	140	19
Tech transition 2010-2011/2	3	3	0
Tech qualification 2010-2011/2	11	6	0
Professionnel 2010-2011/2	25	16	6

3e degré

Année	Inscrits globalement	Présents	Réussites	
session 2006	163	134	41	
session 2007	149	125	59	
session 2008	155	129	63	
session 2009	197	166	73	
session 2010	237	205	92	
session 2011	198	168	67	
Sessions	Inscrits: tous groupes d'épreuves confondus	Inscrits 3ème groupe d'épreuves	Présents 3ème groupe d'épreuves	Réussites 3ème groupe d'épreuves
1 ^{ère} session 2006	265	112	104	34
2 ^{ème} session 2006	266	113	106	33
1 ^{ère} session 2007	265	123	118	43
2 ^{ème} session 2007	290	106	98	43
1 ^{ère} session 2008	313	133	129	53
2 ^{ème} session 2008	249	98	91	42
1 ^{ère} session 2009	293	98	95	36
2 ^{ème} session 2009	247	84	75	30
1 ^{ère} session 2010	299	88	83	38
2 ^{ème} session 2010	253	76	73	23
1 ^{ère} session 2011	296	95	91	42
2 ^{ème} session 2011	244	74	72	33

Deuxième section : troisième degré technique et professionnel

Sessions	Nb de candidats	Nb présents	Nb de lauréats
technique 1-2006	70	63	19
professionnelle 1-2006	127	115	42
technique 2-2006	51	44	8
professionnelle 2-2006	92	81	23
technique 1-2007	98	85	26
professionnelle 1-2007	148	131	39
technique 2-2007	67	58	17
professionnelle 2-2007	134	115	40
technique 1-2008	118	94	26
professionnelle 1-2008	152	138	32
technique 2-2008	80	71	17
professionnelle 2-2008	153	142	45
technique 1-2009	144	128	41
professionnelle 1-2009	200	181	39
technique 2-2009	146	132	23
professionnelle 2-2009	223	203	78
technique 1-2010	190	169	57
professionnelle 1-2010	304	274	65
technique 2-2010	142	127	27
professionnelle 2-2010	330	296	50
technique 1-2011	210	184	35
professionnelle 1-2011	411	386	91
technique 2-2011	207	176	39
professionnelle 2-2011	417	391	73
technique 1-2012	268	251	59
professionnelle 1-2012	503	480	130
technique 2-2012	245	230	50
professionnelle 2-2012	475	453	116
technique 1-2013	315	305	55
professionnelle 1-2013	513	495	117
technique 2-2013	228	215	63
professionnelle 2-2013	419	405	75
technique 1-2014	325	315	62
professionnelle 1-2014	554	530	128

L'enseignement de promotion sociale

C'est le décret du 16 avril 1991 qui organise l'enseignement de promotion sociale (EPS). On trouve au sein du public de l'EPS, des jeunes inscrits dans un enseignement à horaire réduit qui approfondissent leur formation ainsi que des jeunes, inscrits dans l'enseignement ordinaire secondaire ou supérieur, qui viennent chercher des compétences dans les matières non couvertes par leurs grilles d'horaires normales, les critères d'admission à une formation étant d'avoir au moins 15 ans et avoir suivi les deux premières années de l'enseignement secondaire ; d'avoir 16 ans et de posséder le niveau déterminé pour suivre la formation choisie. Les étudiants de moins de 18 ans sont exemptés du paiement droit d'inscription. Les sections sont sanctionnées par des certificats ou des certificats de qualification dans l'enseignement secondaire. Lesdits certificats sont soit spécifiques à l'enseignement secondaire de promotion sociale, soit correspondant à ceux délivrés dans l'enseignement secondaire de plein exercice.

L'enseignement à domicile

Ce dernier concerne des enfants qui soit n'ont jamais été scolarisés soit ont été retirés de l'école. Ils peuvent être instruits par des professeurs privés, suivre des cours par correspondance organisés dans le cadre de l'enseignement à distance, suivre des pédagogies particulières, etc.) Le Service de l'Inspection se charge du contrôle (sous forme d'examens) du niveau d'études des enfants/jeunes en âge d'obligation scolaire qui sont instruits à domicile. Ils doivent avoir acquis des compétences et savoirs communs et équivalents à ceux enseignés dans les écoles et définis dans le décret Missions. Une commission de l'enseignement à domicile tranche de la réussite ou de l'échec de l'examen. A 12 ans, l'enfant doit passer l'épreuve du CEB comme tous les enfants en fin de 6^{ème} primaire. A 14 et 16 ans, des jurys de la FWB sanctionnent la poursuite de l'enseignement à domicile. Ces épreuves certificatives mènent à l'obtention des CE1D et CE2D. A 18 ans, un jury central permet d'obtenir le CESS.

Enseignement à domicile	
Année scolaire	Nombre de mineurs
2008-2009	502
2009-2010	527
2010-2011	590
2011-2012	661
2012-2013	714
2013-2014	885
2014-2015	829

Formations régionales

Au niveau des formations régionales, c'est la formation en alternance qui nous intéresse ici en tant qu'alternative aux formes de scolarité traditionnelles de l'enseignement de plein exercice. Nous ne traitons pas de l'enseignement en alternance organisé aujourd'hui en FWB par 43 Centres d'Education et de Formation en Alternance (CEFA) conformément au décret du 3 juillet 1991 organisant l'enseignement secondaire en alternance (cf fiches 1.1 ; 1.2. ; 2.1. ; 2.2 ; 3.6.) La formation en alternance est organisée en Région wallonne (RW) par l'Institution wallon de Formation en Alternance et des Indépendants et Petites et Moyennes Entreprises (IFAPME) et son réseau de centres de formation des Classes moyennes, et en Région de Bruxelles-Capitale (RBC), pour les francophones, par le Service Formation PME (SFPME). Si l'alternance est une pratique relativement récente pour l'enseignement, l'apprentissage d'un métier ou d'une profession à travers cette formule est un acquis très ancien dans le cas de la formation des classes moyennes. L'alternance repose ici sur un partenariat entre un « apprenant en alternance », l'opérateur de formation IFAPME ou SFPME, et une entreprise. Ce partenariat s'établit, par le biais d'un Contrat d'apprentissage ou d'une Convention de stage qui définit clairement les droits et obligations de chacune des parties contractantes. La formation des classes moyennes s'adresse à trois publics différents, dont celui des personnes en âge d'obligation scolaire à temps partiel qui souhaite être formées afin de devenir des salariés ayant les compétences garantissant leur

employabilité. Pour accéder à l'apprentissage, le futur « apprenti », doit avoir au minimum 15 ans accomplis et doit avoir suivi les deux premières années d'enseignement secondaire général, technique ou artistique (sans les avoir forcément réussies), soit, s'il vient de l'enseignement professionnel, faire preuve de la réussite d'un CEB et avoir réussi une 2^{ème} année d'enseignement secondaire. Dans le cas contraire, il doit réussir un examen d'entrée organisé par l'opérateur de formation. S'il a déjà 16 ans, l'apprenant ne doit pas répondre aux conditions mentionnées ci-dessus, mais doit réussir l'examen d'entrée. Le programme de formation est établi par l'opérateur de formation sur base des référentiels de formation de la CCPQ ou du SFMQ (cf fiche 3.6.) régulièrement actualisés avec les professionnels des fédérations et des secteurs, réunis en commission technique professionnelle. L'encadrement des apprentis est assuré tout au long de la formation par les délégués à la tutelle tandis qu'en entreprise, l'apprenti est pris en charge par un chef d'entreprise ou un tuteur qui doivent répondre à des exigences légales strictes. En fin de formation, les apprentis présentent deux types d'évaluation : une évaluation sur les connaissances théoriques et sur les compétences professionnelles. En fin d'apprentissage, en cas de réussite, l'apprenti obtient un Certificat d'apprentissage qui atteste de sa maîtrise du métier, donne accès à certaines professions, ainsi que l'accès à la formation chef d'entreprise et qui est reconnu et homologué par la FWB. Comme signalé ci-dessus, en 2014-2015, 2091 élèves en âge d'obligation scolaire suivent une formation en alternance de type apprentissage organisée au niveau régional (IFAPME et SFPME).

Au niveau organisationnel, une structure faîtière dénommée ALTIS, qui est un organisme d'intérêt public tripartite relevant de la Communauté française, de la Commission Communautaire Francophone et de la Région Wallonne, assure la cohérence de la formation des Classes moyennes entre la Région de Bruxelles-Capitale et la Région Wallonne, la mobilité des apprenants et la délivrance d'une certification équivalente. Ses missions sont également de formuler des avis relatifs à l'organisation des formations (conditions d'accès, durée, évaluation, etc.) ; de représenter la formation des classes moyennes dans le Consortium de Validation des compétences ; de représenter la formation des classes moyennes dans toute commission visant à traiter des passerelles entre l'Enseignement secondaire et la Formation permanente ; de préparer les travaux de la Commission d'homologation des certificats et des diplômes. L'accord de coopération-cadre relatif à la formation en alternance, conclu à Bruxelles le 24 octobre 2008, entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française crée, en son article 4, l'Office francophone de la Formation en alternance (OFFA), sous la forme d'un organisme d'intérêt public de type B doté de la personnalité juridique (cf fiche 3.6). Cet accord est en voie de finalisation pour concrétiser les points suivants : la mise en place de l'OFFA; le contrat unique (IFAPME – SFPME – CEFA) ; une indemnité progressive payée par l'entreprise et en fonction du niveau du jeune cumulable avec les allocations familiales ; un bilan du jeune avant son entrée en alternance qui permettra de définir ses compétences et de confirmer son orientation professionnelle ; un plan de formation, concerté avec l'entreprise, qui déterminera les compétences du jeune avant la formation et celles à acquérir pendant la formation (avec 3 niveaux) ; dorénavant, toute les entreprises devront être agréées pour accueillir un jeune qui va de pair avec un tuteur désigné en entreprise (c'est déjà le cas pour les entreprises collaborant avec l'IFAPME).

CONSTATS

Les données administratives existantes relatives aux voies « alternatives » d'enseignement, de remédiation et de certification pour des élèves en obligation scolaire sont assez sommaires. Les recherches scientifiques sur les voies « alternatives » d'enseignement, de remédiation et de certification du public des élèves en obligation scolaire sont rares et portent presque exclusivement sur l'enseignement et la formation en alternance, domaine qui a aussi fait l'objet d'études, et d'avis par des instances comme le CEF ou la CCFEE. Des acteurs associatifs comme la FAPEO, CGé, Le Grain ont également réalisé des analyses.

Education à domicile

Désireuse de savoir qui sont les parents qui refusent l'éducation scolaire et font le choix de « l'éducation à la maison », la FAPEO a enquêté auprès d'une quinzaine de familles de ce type (FAPEO, 2014). Tout en comprenant leurs jugements, parfois très sévères,

sur les dysfonctionnements de la forme scolaire la FAPEO constate qu'un tel choix n'est pas à la portée de toutes les bourses : il s'agit de ménages à un seul revenu élevé dont la femme n'exerce pas d'activité professionnelle et prend en charge, parfois avec l'aide de tiers, l'éducation des enfants. Outre que le choix individualiste de ces parents lui semble questionnable au regard des missions d'émancipation et d'instruction de l'école pour tous les enfants, la FAPEO se demande comment évaluer l'efficacité de l'enseignement à domicile et ce que deviennent les enfants après l'obligation scolaire (FAPEO, 2014, p.12).

S'appuyant sur des informations produites par le Groupe d'Action qui dénonce le Manque de Places pour personnes handicapées de grande dépendance, la FAPEO a aussi consacré en 2013 une analyse sur le risque de « déscolarisation » dans l'enseignement spécialisé du fait de nombreuses carences de places, de moyens, de personnel (FAPEO, 2013, p.5). Elle constate le manque d'adaptation des centres d'accueil et/ou d'hébergement pour enfants déclarés non scolarisables en raison de leur handicap qui relèvent de l'AWIPH, de la COCOF ou du gouvernement fédéral. Concernant l'ampleur et la nature du phénomène de déscolarisation ainsi que les raisons qui amènent ou favorisent le décrochage scolaire dans l'enseignement spécialisé, la FAPEO s'appuie notamment sur l'avis n°128 du Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécialisé pour souligner l'absence de chiffres corrects permettant d'évaluer l'ampleur du problème, de détecter les profils d'enfants, de familles et/ou d'écoles à risque, d'envisager de solutions réfléchies et viables sur le long terme. Elle rappelle les deux constats de carence d'offre posés dans l'avis n° 1 du Conseil Général de Concertation de l'Enseignement Spécialisé, respectivement pour le type III et pour le type VIII, et met en évidence la longueur du trajet entre le domicile de l'élève et l'école qui favorise le risque d'absentéisme et contraint les parents à opter pour l'enseignement à domicile (FAPEO, 2013). *« Comme souligné tout au long de cette analyse, la question de l'absentéisme scolaire dans l'enseignement spécialisé est une problématique diffuse, mal connue et vraisemblablement sous-estimée. Une des causes majeures – plus que probable – de cette confusion est qu'il n'existe à l'heure actuelle aucun outil permettant une identification précise de la nature et de l'ampleur du phénomène. Sans cette donnée élémentaire, envisager des solutions réfléchies et adaptées relève d'une entreprise pour le moins hasardeuse. Par ailleurs, cette problématique est encore complexifiée par son aspect multifactoriel et par la multiplicité des intervenants qui gravitent autour de l'accrochage scolaire. A cet égard, l'enjeu ici n'est pas de renvoyer la responsabilité aux établissements scolaires/aux intervenants, aux familles ou encore aux enfants mais plutôt de souligner les éléments qui contribuent au manque d'adéquation entre la demande en « enseignement adapté » pour les enfants à besoins spécifiques et l'offre que propose l'enseignement spécialisé tel que nous le connaissons actuellement. » (FAPEO, 2013, p. 11)*

DIAGNOSTIC

Concernant le public en formation en alternance, une enquête commanditée par la CCFEE et menée par Sonocom (Albarello, 2009) auprès de jeunes tant des CEFA que de l'EFP à Bruxelles, conclut que:

- les modèles observés auprès des jeunes (en termes de pratiques scolaires et en termes de représentations par rapport à l'alternance et au travail) sont très proches quel que soit l'opérateur de formation ;
- les études secondaires, voire primaires, ont généralement été subies négativement, déclenchant des sentiments négatifs de révolte, d'injustice et l'impression d'avoir été abandonné par l'enseignement traditionnel ;
- les stagiaires de l'alternance s'attribuent à eux-mêmes les échecs rencontrés dans l'enseignement traditionnel sans en rejeter la responsabilité sur les autres acteurs du système scolaire ;
- la formation en alternance constitue un véritable sursaut identitaire, positif, pour le plus grand nombre des stagiaires qui fréquentent ce type de formation.

Du côté des employeurs, dans ses travaux pour la CCFEE, F. Tilman distingue dans le chef des patrons-tuteurs de PME, quatre raisons potentielles d'engagement dans l'accueil d'un jeune en alternance qui sont d'ordre « économique » - soit le risque économique qui peut se révéler payant, soit a contrario la situation d'exploitation d'une

main-d'œuvre bon marché - , « psychologique » (le fait de revivre sa propre trajectoire mais dans une relation de mentor à disciple) et « éthique » (le devoir de citoyen, voire le rôle « social » de l'entrepreneur) (Tilman, 2007). S'appuyant sur les recherches existantes pour la FWB, des chercheurs de l'ULB soulignent dans une récente *Etude des trajectoires des jeunes dans les dispositifs bruxellois francophones d'alternance*, commanditée par la CCFEE, que les parcours en alternance des jeunes sont fortement modelés par les logiques d'action des différents protagonistes et leur interactions, le schéma le plus répandu étant celui du « triangle pédagogique » représentant les interactions dans la formation en alternance entre le centre, la formation sur le lieu de travail et le jeune lui-même (ULB/Métices, 2014, p.26). Mais, une recherche, menée à Bruxelles par F. Tilman pour la CCFE, et portant à la fois sur l'alternance dans l'enseignement et celle organisée par le Service formation des petites et moyennes entreprises (SFPME), a pu mettre en évidence que les acteurs de l'alternance, aux identités distinctes, sont en réalité plutôt à regrouper autour de quatre pôles différenciés : le jeune, l'accompagnateur (ou délégué à la tutelle au SFPME), les formateurs en Centre (de deux types : dans les cours de pratique professionnelle et dans les cours généraux) et le patron-tuteur (si du moins c'est bien lui qui suit le jeune au quotidien dans son activité formatrice). L'auteur estime que pour comprendre de manière fine et complexe les logiques d'action qui traversent un dispositif d'alternance et donc les parcours des jeunes, il faut prendre en compte les transactions croisées entre ces quatre pôles, ce qui démultiplie évidemment les perspectives d'analyse (Tilman, 2010). D'autres chercheurs ont quant à eux souligné le caractère inégalitaire des relations entre les deux pôles que sont le centre et l'entreprise, cette dernière se montrant très exigeante à l'égard de l'opérateur de formation ou de l'établissement scolaire, alors que l'inverse n'est pas vrai (Maroy & Doray, 2001 ; Maroy & Vandenberghe, 2001). Analyse qu'entérinent les chercheurs de l'ULB dans l'étude précitée lorsqu'ils écrivent que « *l'alternance continue en réalité à être marquée par le fait qu'elle est « entrée par le bas » dans le système éducatif, pour éviter le risque de décrochage de tout un public « réfractaire » à une scolarité classique jusque 18 ans.* » (ULB, 2014, p. 36) Ce qui les amène à voir dans le chantier en cours actuellement de la mise en place d'un Office francophone de la formation en alternance (OFFA), l'opportunité « *d'une clarification et d'une unification du statut symbolique du jeune en alternance, oscillant entre « jeune travailleur en formation », « élève », et le plus souvent, «jeune en difficulté » trop souvent disqualifié a priori.* » (ULB, 2014, p. 37)

SOURCES

- Avis n°1 du Conseil Général de Concertation de l'Enseignement Spécialisé. *Analyse de l'adéquation de l'offre dans l'enseignement spécialisé.*
http://www.enseignement.be/download.php?do_id=7855&do_check
- Avis 128 du Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécialisé(2008), *Elèves hors circuit scolaire* http://www.enseignement.be/download.php?do_id=1853&do_check
- Albarello, L. (2011). Les jeunes en alternance en RBC: qui sont-ils ? La parole d'une quarantaine de jeunes. *Les jeunes dans la transition école –vie active*. Bruxelles : CCFEE.
- Albarello, L. (2009). *Qui sont les jeunes en alternance en Région de Bruxelles-Capitale ? La parole d'une quarantaine de jeunes. Rapport final*, Sonecom. Bruxelles : CCFEE.
- Allinckx, I. (2011) Qui sont les jeunes en alternance à Bruxelles ? Evolution des effectifs en 10 ans. *Les jeunes dans la transition école –vie active*. Bruxelles : CCFEE.
- CCFEE, Avis 110, adopté le 28 janvier 2014, concernant un projet d'avenant à l'Accord de coopération-cadre relatif à la Formation en alternance.
- CCFEE Avis 92, adopté le 28 septembre 2010, concernant un projet d'avenant à l'Accord de coopération-cadre relatif à la Formation en alternance et portant sur la création de l'OFFA.
- CCFEE, Avis 78, adopté le 4 juillet 2008, concernant le projet d'accord de coopération-cadre relatif à la formation en alternance.

- CCFEE/IWEPS (2009), Synthèse du Séminaire thématique conjoint CCFEE/IWEPS « Transitions école – vie active des jeunes », Bruxelles
- Demeuse, M. (eds.). (2007). *Synthèse de l'Etude d'insertion et de suivi longitudinal des apprenants issus des dispositifs de formation et d'enseignement en alternance en Région wallonne*. Ministère de la Communauté française et Région Wallonne.
- De Rick, K. (2009), Apprendre et travailler en alternance dans le cadre de l'enseignement obligatoire. In I. Nicaise, E. Desmedt & M. Demeuse (eds.). *Une école réellement juste pour tous ? Seize pistes de réforme et d'action*. Waterloo : Plantyn, p. 449-450
- Loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire, publiée au Moniteur Belge du 6 juillet 1983 <http://www.ecoles.cfwb.be/arizel/Robin/axe-peda/1983-06.pdf>
- Meunier J.-C. (2013). Les enfants hors circuit scolaire dans l'enseignement spécialisé. *Analyse, Fapeo*.
- Maroy, Ch. & Doray, P. (2001). La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec. *Les Cahiers du GIRSEF*, n° 11
- Maroy, Ch. & Vandenberghe, V. (2001). Développer la formation en alternance. *La Revue Nouvelle*, 114, 9, pp. 10-15.
- Tilman, F. (2007). *Brève histoire d'une conception du métier et de la formation professionnelle : le compagnonnage et l'apprentissage*. Bruxelles : Le Grain, Atelier de pédagogie sociale.
- Tilman, F. & Grootaers, D. (2010), *Transactions entre les acteurs de l'alternance. Une clé de lecture*. Bruxelles : Le Grain, Atelier de pédagogie sociale.
- Tilman, F. & Grootaers, D. (2011), *Des pistes pédagogiques pour une formation en alternance émancipatrice*. Bruxelles : Le Grain, Atelier de pédagogie sociale.
- Service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale (2012), *Perspectives d'avenir des jeunes. Jeunes précarisés et enseignement ou formation en alternance*, Bruxelles, 127 p.
- L'enseignement à distance en mutation : diagnostic et perspectives en Communauté française de Belgique

2.6. Analyse relative à l'offre d'écoles strictement privées et à l'offre privée externe d'aide à la réussite scolaire

DÉFINITIONS

Le système éducatif belge francophone est bâti sur le principe constitutionnel de liberté d'enseignement. Le Pacte scolaire qui a été inscrit dans la Loi du 29 mai 1959 autorise ainsi que l'enseignement soit organisé par une organisation de droit privé et bénéficie d'un système de subvention selon des règles fort semblables à l'enseignement officiel subventionné. Ce modèle de financement couvre l'encadrement (personnel), les frais de fonctionnement, mais ne prend en charge qu'une partie limitée (intérêts d'emprunt) des investissements dans les infrastructures (privées) (cf. 4.4). Cet enseignement subventionné dépendant d'un pouvoir organisateur privé est considéré, en Belgique, comme libre et même comme un service public fonctionnel. Il ne s'agit donc pas dans cette section de traiter de l'offre de l'enseignement libre subventionné, mais bien de l'offre strictement privée, ne bénéficiant pas de subvention et ne cherchant pas à en bénéficier. L'offre d'écoles strictement privées est fort limitée chez nous et nous aborderons donc peu cet aspect des choses. Par contre cette section traitera davantage de la problématique des offres privées externes, comme celles faites par les enseignants à titre complémentaire, les entreprises de coaching scolaire et d'aide à la réussite... Cette externalisation du soutien scolaire semble prendre de plus en plus d'ampleur et fait courir un risque de dualisation socio-économique et académique accrue à un système déjà fortement ségrégué (cf. 2.3), distinguant ceux qui peuvent se permettre d'investir dans cette offre complémentaire de ceux qui ne le peuvent pas.

CONSTATS

Offre d'écoles strictement privées

Il y aurait eu, selon les estimations d'un directeur d'école privée bruxelloise, quelques 21 400 élèves scolarisés dans des écoles strictement privées en Fédération Wallonie-Bruxelles en 2013²¹. Soit le double par rapport à ce que révélait un article du Soir en 1989²². En cumulant les élèves inscrits dans l'officiel et le subventionné en maternelle, primaire et secondaire, il y avait 841 721 élèves listés en 2012-2013²³. Le nombre d'élèves fréquentant l'enseignement strictement privé n'est pas fourni par les indicateurs de l'enseignement. Ces élèves sont assimilés à des élèves scolarisés à domicile, ce que permet la législation sur l'obligation scolaire.

Des pays comme les Emirats arabes unis, le Qatar ou le Japon ont une offre strictement privée beaucoup plus importante que ce que nous connaissons chez nous (OCDE, 2014).

En septembre 2014, le journal *Vers l'Avenir* rapportait dans ses colonnes : «*En Belgique, ça reste tout à fait minoritaire par rapport à d'autres pays, et ça concerne plutôt des enfants de cadres internationaux que des Belges*, précise Vincent Dupriez, professeur en sciences de l'éducation à l'UCL. *Ces écoles ne suivent pas non plus le programme de la Fédération Wallonie-Bruxelles et décernent des brevets internationaux. C'est une niche très étanche par rapport au reste du paysage belge de l'enseignement.*»²⁴

Le soutien scolaire externe en Fédération Wallonie-Bruxelles

Depuis quelques années, des formes de soutien scolaire hors école se développent : coaching scolaire, cours particuliers, école de devoirs, etc. Avec les cours particuliers, c'est la question de la remédiation qui s'externalise en dehors de l'école qui est posée. Au lieu de se tourner vers des dispositifs de remédiation interne, pour autant que l'école offre de tels services, les parents ont recours à une aide extérieure, une aide qui a un

²¹ <http://www.lalibre.be/actu/belgique/les-ecoles-privées-veulent-de-la-reconnaissance-51b8fd00e4b0de6db9ca98c6>

²² http://archives.lesoir.be/un-petit-tour-du-cote-des-ecoles-privées-et-de-leurs-re_t-19891128-Z025H8.html

²³ Cf. Les indicateurs de l'enseignement 2014, p. 15 : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27187>.

²⁴ http://www.lavenir.net/cnt/dmf20140912_00527635.

coût financier conséquent et dont la qualité est difficile à apprécier, une aide qui pose donc question... Les cours particuliers ne sont pas une pratique récente (on en connaît les premières traces dès le XIXe siècle²⁵), mais ce recours s'est étendu au XXe siècle et le récent développement d'entreprises offrant des cours privés payants fait exploser ce marché.

Ces constats d'un développement d'une « école » parallèle, concurrente et/ou complémentaire à l'école, renvoie à la problématique de l'échec scolaire. En Fédération Wallonie-Bruxelles, 60 000 élèves redoublent chaque année, près de 70 % des élèves recommencent au moins une année durant leur scolarité obligatoire, 20 % des élèves quittent l'enseignement sans diplôme à la fin du secondaire²⁶. Pour lutter contre l'échec scolaire potentiel et répondre aux difficultés d'apprentissage de leur enfant, les parents peuvent dépenser des sommes conséquentes en remédiation, cours particuliers, coaching. L'école ne leur semblant pas à même de répondre seule à l'échec scolaire, les parents cherchent les clés de la réussite en dehors...

Une des principales sociétés commerciales en Belgique « offrant » du soutien scolaire a déclaré un chiffre d'affaires de 1 460 879 euros pour l'exercice 2011²⁷. Et au regard des tarifs pratiqués, certains parents aux revenus plus modestes ne peuvent sans doute se permettre de recourir à ce type de « services ». Ils sont dès lors contraints d'assurer par leurs propres moyens les périodes de remédiation. Une situation qui creuse encore un peu plus les inégalités scolaires.

En France, début des années 1990, une enquête réalisée auprès de lycéens d'enseignement général de la région Rhône-Alpes estimait déjà la proportion des élèves concernés par les cours particuliers (ceux qui ont pris des cours à un moment ou un autre de leur scolarité) à 20-25 %²⁸. Par ailleurs, une enquête de la Commission européenne²⁹ nous apprend qu'en Belgique un élève sur dix suit une remédiation en dehors de l'école et que leur nombre ne fait que croître³⁰. Il n'est pourtant pas possible d'évaluer précisément la taille de ce marché³¹.

Une étude de la FAPEO (Meunier, 2013)³² a révélé que sur un échantillon de 457 familles, 32,1% d'entre elles avaient fait appel à un soutien scolaire externe.

Une étude de l'UFAPEC (Van Honsté & Lontie, 2012)³³ sur 225 parents (avec un échantillon de 172 parents dont un enfant au moins a reçu des cours particuliers dans le secondaire) a pu révéler une série d'informations sur l'externalisation de l'aide à la réussite scolaire :

- On ne note pas d'effet de genre.
- On remarque une surreprésentation de la filière générale (81% des répondants).
- Près de 5% des élèves ont plus de 4h par semaine de cours particuliers.
- Ce soutien perdure dans le temps, avec 45% d'élèves suivant des cours particuliers pendant plus de six mois d'affilée.
- La majorité des répondants affirmaient en 2012 dépenser par heures de cours : entre 11 et 15 eurs (29%) ; entre 16 et 20 euros (25%) ; entre 21 et 25 euros (21%).

²⁵ GLASMAN, D., BESSON, L., *Le travail des élèves pour l'école et en dehors de l'école*, Paris, Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, 2004.

²⁶ <http://www.ligue-enfants.be>

²⁷ Banque Nationale de Belgique, *Centrale des bilans. Consultation en ligne des comptes annuels*, 2013.

²⁸ Glasman, D., & Collonges, G. et col.(1994). *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*. Paris : CNDP. Cité par C. Estévé dans sa recension de l'ouvrage pour la *Revue française de pédagogie*, vol. 115, n°1, 1996, p. 135-136.

²⁹ Cf. DE STANDAARD, « *Bijlessen in opmars* », *article du 14 juin 2011* :

<http://www.standaard.be/artikel/detail.aspx?artikelid=9E3B7ABM>.

³⁰ VAN DORSSELAER, I., « *Prévention et remédiation dans l'enseignement secondaire : l'école peut faire la différence* », *Focus n°3*, Fondation Roi Baudouin, 2011, pp.1.

³¹ Baus, M., « *Cours particuliers, le prix de la réussite ?* », *in La Libre Belgique*, le 18 janvier 2010 : <http://www.lalibre.be/actu/belgique/article/556314/cours-particuliers-le-prix-de-la-reussite.html>.

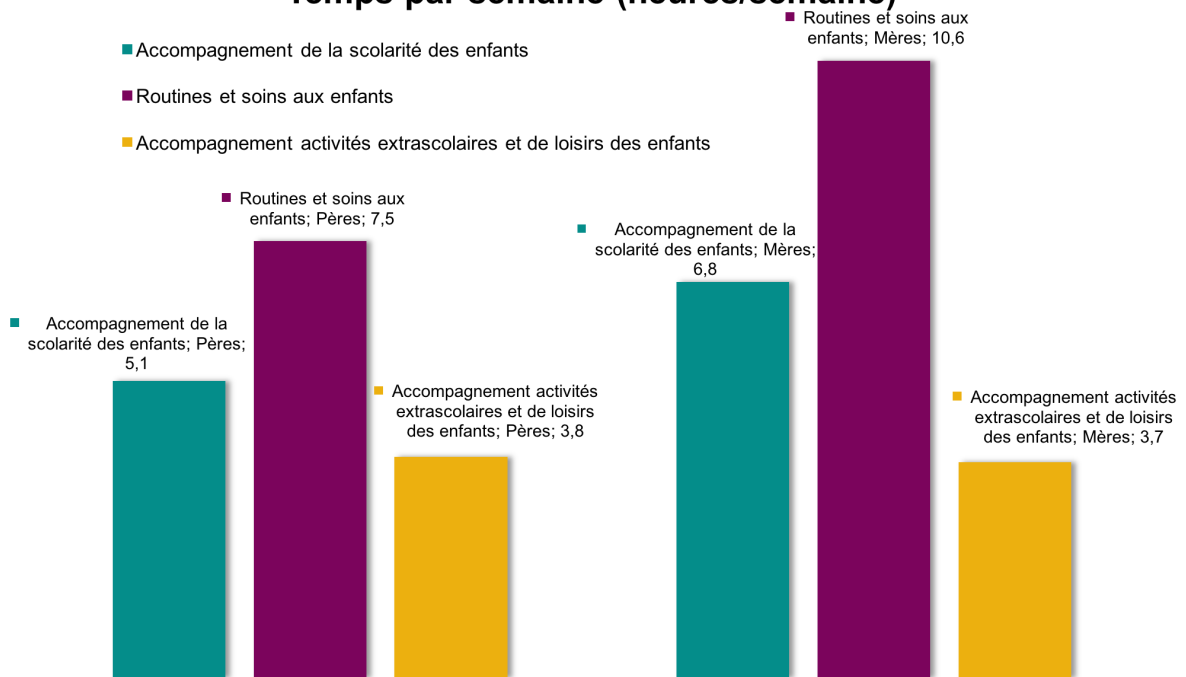
³² <http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2011/04/Etude-2013.pdf>.

³³ <http://www.ufapec.be/nos-analyses/2112-etude-cours-particuliers/>.

En conclusion, et à titre d'exemple, nous pouvons considérer que les parents d'un élève ayant suivi deux heures de cours particuliers par semaine pendant six mois au prix de 20€ de l'heure auront déboursé 920€... Qui peut se le permettre ?

Outre l'externalisation du soutien scolaire, on assiste à un renforcement de la sous-traitance pédagogique aux parents. Effectivement, d'après l'étude de la FAPEO (Meunier, 2013), le temps consacré par les parents au suivi de la scolarité tourne autour des 3-4 heures pour les deux parents³⁴, malgré une réglementation toujours en vigueur dans l'enseignement fondamental pour réguler le volume de travail à domicile des élèves³⁵.

Temps par semaine (heures/semaine)



Les parents ont bien compris que l'école reproduit les inégalités sociales et, légitimement se donnent les moyens d'outiller leurs enfants pour atteindre l'excellence tant la lutte des places semble s'intensifier. Certains répondent aux conseils des enseignants (qui peuvent parfois être des prestataires de cours particuliers, ce qui n'est pas sans poser problème, dans un système où les décisions de réussite et d'échec sont largement locales), d'autres ne se sentent pas à la hauteur et délèguent le soutien, d'autres encore anticipent des difficultés éventuelles en cherchant de l'école après l'école.

Ce type de problème est aussi souligné par M. Bray dans d'autres contextes nationaux : cette situation se révèle problématique dans certains pays puisqu'il y aurait des risques de chantage (les enseignants faisant comprendre aux élèves et aux parents que s'ils ne suivent pas leurs cours privés, ils ne réussiront pas leurs examens, ils échoueront, etc.). Parfois, il semble « moins coûteux de payer un soutien scolaire privé pour assurer le passage de leurs enfants dans la classe supérieure que d'avoir à faire face aux dépenses et aux autres problèmes associés au redoublement »³⁶.

Le « marché noir » de cette pratique est gigantesque et le phénomène semble difficilement chiffrable. Combien de petites annonces ne trouve-t-on pas sur des

³⁴ <http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2015/04/9-15-2013-Lexcellence-pour-tous.pdf>.

³⁵ Décret du 29 mars 2001 visant à réguler les travaux à domicile dans l'enseignement fondamental, modifiant notamment l'article 78 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

³⁶ BRAY, M. *A l'ombre du système éducatif*, Paris, IPE (UNESCO), 1999, p.39.

panneaux publicitaires, dans nos boîtes aux lettres, sur Internet ? Mais depuis un peu moins de dix ans, une offre privée qui n'a plus grand-chose à voir avec les cours particuliers mis en place par des particuliers à titre complémentaire se développe. « C'est une véritable offre commerciale structurée qui s'adresse aux élèves en difficulté, dotée d'une frappe publicitaire qui n'hésite pas à jouer sur le sentiment de culpabilité des parents ou sur leur inquiétude face à l'obtention du sacro-saint diplôme »³⁷.

Il existe plusieurs grandes sociétés privées (Cogito, My Sherpa, Educadomo...) de soutien scolaire en Belgique. En général, ces sociétés privées de cours particuliers demandent une cotisation annuelle aux familles, et vendent des heures sous forme de « chèques »³⁸. Il peut également s'agir d'une somme à payer chaque mois à la société, en fonction du nombre d'heures prestées par les professeurs particuliers. Les cours sont ici donnés par des professeurs ou des étudiants. Mais, dans l'ensemble, il est généralement vendu comme étant presté par des professionnels.

A cela s'ajoute une offre privée organisée par des associations dont le but annoncé n'est pas lucratif (enseignons.be, jeunesses scientifiques [dans le cadre de « échec à l'échec »]...). D'autres organismes, subventionnés, comme les écoles de devoirs, font également du soutien scolaire, mais, dans ce cas, il est gratuit.

Les différentes aides proposées recouvrent des services très divers, allant d'une aide aux devoirs, une préparation aux examens, à un approfondissement de certaines matières, à une aide méthodologique pour apprendre à apprendre, à du coaching, stage durant les vacances, blocus assistés, etc. Il peut également s'agir d'une forme de « baby-sitting », les professeurs particuliers allant eux-mêmes rechercher l'enfant après les cours, l'aidant à faire ses devoirs puis donnant des cours de rattrapage.

Comparaison avec d'autres pays

En Belgique, il n'existe aucun cadre légal régulant les cours particuliers, mais ce n'est pas le cas partout. Cette situation rend très difficile l'estimation du phénomène et la Fédération n'a pas encore tenté de le cerner de manière précise à travers une enquête sérieuse portant non seulement sur son volume, mais aussi sur les conditions de mise en œuvre (qualification des « enseignants », prix demandés, services offerts...).

En France, par exemple, il est possible de déduire fiscalement de ses impôts la moitié des sommes consacrées à la rémunération d'un salarié pour du soutien scolaire à domicile et les cours particuliers sont une pratique répandue dans beaucoup de pays et parties du monde : Asie, Afrique, Europe de l'Est, Amérique latine... Plus de 50 % des élèves de certains pays de l'UE auraient pris des cours particuliers à un moment de leur scolarité³⁹. Le soutien scolaire existe dans les pays riches, mais également dans les pays plus pauvres (Cambodge, Maurice (où tout n'est pas hôtel 5* et où il existe des poches de pauvreté extrême...), Sri Lanka, etc.). Pour donner un ordre d'idée de l'étendue des cours particuliers dans le monde, « à Maurice, presque tous les élèves du deuxième cycle du secondaire reçoivent un soutien scolaire ; au Japon, environ 70 % des élèves auront reçu des cours privés lorsqu'ils sortiront de l'école moyenne ; enfin, en Malaisie, près de 83 % des élèves auront reçu un soutien scolaire lorsqu'ils entreront dans le deuxième cycle du secondaire »⁴⁰. Dans certains pays, les cours privés sont donnés dans des centres (c'est le cas notamment des « *juku* » au Japon : les élèves suivent régulièrement des « cours du soir », après l'école, dans des établissements privés). La Corée du Sud⁴¹ est également un cas intéressant. Les élèves n'ont cours que le matin, mais plus de 80 % des élèves suivent des cours privés l'après-midi (dès les primaires). Tout ceci pose bien évidemment la question de la gratuité et du coût de l'enseignement dans ces pays. Nous pouvons également à ce titre poser la question en Belgique : si tant d'enfants suivent des cours particuliers payants, l'enseignement est-il toujours « gratuit » ? En effet, certains des parents qui ont participé à l'enquête

³⁷ LAMOTTE, Ph., « Je t'aide, moi non plus », in En Marche n°1463 du 17 novembre 2011, p.5.

³⁸ SILBERBERG, V., BAZANTAY, A., « Les écoles de devoir : au-delà du soutien scolaire », in Revue de La ligue de l'enseignement, décembre 2011, p.44.

³⁹ SILBERBERG, V., BAZANTAY, A., 2011, Op Cit.

⁴⁰ BRAY, M., A l'ombre du système éducatif, Paris, IPE (UNESCO), 1999, p.23.

⁴¹ <http://www.soutien-adom.fr/soutien-scolaire/soutien-scolaire-coree-sud.php>

soulignent bien, s'ils n'y sont pas contraints dans les faits, qu'ils se sentent « obligés » de payer des cours particuliers à leurs enfants pour garantir le bon déroulement de leur scolarité dans l'établissement souhaité...

DIAGNOSTIC

Quant à l'offre d'écoles strictement privées, si le chiffre de 21 000 élèves scolarisés dans ces écoles n'est pas anodin et si ce chiffre a doublé en 25 ans, il est négligeable par rapport à l'ensemble des élèves scolarisés en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce chiffre devrait pouvoir être confirmé par la Fédération.

On a pu observer que dans d'autres pays, l'offre strictement privée est beaucoup plus répandue. Nous pouvons postuler que la pression démographique et le ratio serré entre cette croissance démographique et les engagements actuels en matière de création de places au fondamental, et plus particulièrement au secondaire, vont aller vers un accroissement de cette offre (liée à un accroissement de la demande). Mais nous pouvons aussi postuler que le phénomène restera limité dans la mesure où ces écoles restent économiquement très exclusives. Ce que nous devons souligner, c'est que cet accroissement serait synonyme d'un accroissement des inégalités en matière de scolarité, ce qui réclame d'augmenter l'effort de création de places à Bruxelles (et en priorité dans le nord-ouest) ainsi que dans certaines zones de Wallonie où la pression est manifestement plus forte qu'ailleurs.

Quant aux cours particuliers, le premier diagnostic à faire, c'est l'incapacité de l'école à faire face à l'ampleur de l'échec scolaire, et par là au redoublement et à la dynamique de relégation. Une réflexion sur l'externalisation des apprentissages met nécessairement en lumière la problématique de l'évaluation utilisée comme « sanction » plutôt que comme outil de diagnostic pour l'élève et pour l'enseignant (et même pour les parents). L'évaluation est trop souvent utilisée dans une vision de classification des élèves et comme mesure du mérite et de la performance. Or il est permis de penser que l'école n'est pas égale dans ce qu'elle mesure... Nous avons constaté que le recours aux cours particuliers était plus fréquent dans les filières générales. N'est-ce pas symptomatique d'une société, et d'un enseignement à son image, qui valorise une certaine forme de compétence et de diplomation plutôt que d'autres, au détriment, sans doute, de l'épanouissement personnel et collectif (dans la reconnaissance des spécificités de chacun !)?

Par ailleurs, la « réussite scolaire » n'est-elle pas relative à chaque professeur qui donne une note, ou à une école, ou encore à l'interprétation particulière des programmes et à leurs modes d'application? C'est la question cruciale de l'évaluation et, en dernière instance du redoublement, ou, ce que les parents en FWB redoutent parfois plus encore, du déclassement des filières de transition vers les filières qualifiantes. Par ailleurs, il serait illusoire de penser que toutes les formations se valent, malgré tous les efforts consentis pour y parvenir. C'est en tous cas ce que révèlent les test externes, tels PISA : la FWB connaît des différences remarquables de compétences acquises par des élèves du même âge ; plus qu'ailleurs en Europe. Si ces différences se marquent d'un élève à l'autre, d'un établissement à l'autre ou d'une filière à l'autre, n'est-il pas légitime que les parents fassent tout ce qui est en leur pouvoir pour permettre à leurs enfants de continuer là où ils pensent que leur enfant est « mieux » qu'ailleurs ?

D'autre part, un livre d'André Antibi, paru en 2003 sous le titre de « Constante macabre »⁴², explique un phénomène que ses études et d'autres⁴³ ont largement révélé : les professeurs ont tendance à avoir une certaine proportion d'élèves en échec, peu importe le niveau général de la classe. Cela étant, le fait de prendre des cours particuliers permet à un élève de progresser et de se retrouver « dans la moyenne » ou mieux encore. Au détriment d'autres qui se verraient ainsi « rétrogradés » ?

Il y a ensuite le parallélisme évident entre l'externalisation au soutien scolaire et la dynamique des inégalités dans l'enseignement obligatoire. Le recours aux cours

⁴² ANTIBI A., *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*, Éd. Math'Adore, 2003.

⁴³ Voir, par exemple, par rapport à la situation belge francophone, l'ouvrage de Marcel Crahay, publié en 1996 (et ré-édité en 2003 et 2007) chez De Boeck: « Peut-on lutter contre l'échec scolaire ».

particuliers se banalise et renforce les inégalités entre familles. En regard de la durée moyenne du soutien scolaire établie dans l'étude de l'UFAPEC (Van Honsté & Lontie, 2012), il y a lieu de s'inquiéter de la mise en place d'un soutien scolaire externalisé qui n'est pas simplement une réponse à une difficulté ponctuelle mais bien à une réalité structurelle. Dans quelle mesure l'enseignement reste-t-il « gratuit » si de plus en plus de personnes se tournent vers un enseignement parallèle payant ? (cf. 4.5) Toutes les familles ne sont pas égales face au support qu'elles peuvent donner aux enfants... Sont-elles obligées d'assurer ce soutien ? Est-ce leur rôle ? Ont-elles les moyens et compétences nécessaires ? Disposent-elles de suffisamment de temps ?

Enfin, soulignons que les modalités des cours privés varient d'une société à l'autre et les réponses du monde politique de chaque société peut être de :

- ignorer la question et laisser faire cette forme de soutien payant
- le contrôler en obtenant des données et des informations sur ses modalités, etc.
- le réglementer (avec un contrôle plus fort)
- l'encourager, car ce soutien apporte un enseignement adapté aux besoins de chaque élève
- interdire certaines formes de cours particuliers et en autoriser d'autres
- tout interdire (sauf le soutien scolaire bénévole)

En Belgique francophone, il semble qu'on soit face à une politique du laisser-faire... bien que soit de plus en plus favorisée la remédiation interne (politiques d'établissements, décrets, etc.). Il s'agit donc d'internaliser encore davantage la remédiation, avec des enseignants compétents et formés aux spécificités de ce mode d'enseignement.

Les études qui nous ont permis de déployer nos constats et diagnostics avaient leurs limites. Il conviendrait dans le cadre du pacte d'excellence d'approfondir la question de l'externalisation du soutien scolaire et de son impact sur la réussite à partir d'un panel représentatif. Combien d'enfants (et quels enfants) bénéficient d'une aide externe à la réussite en Fédération Wallonie-Bruxelles ? Par qui est-elle dispensée ? Combien coûte-t-elle réellement ? Est-elle vraiment efficace ?

SOURCES

A ce niveau, comme déjà précisé dans cette note, la Fédération ne dispose d'aucune enquête propre lui permettant d'estimer l'ampleur réelle du phénomène, ni la manière dont les cours particuliers ou les autres activités de remédiation sont organisées.

Pour ce qui concerne l'enseignement privé indépendant, il est actuellement impossible d'en vérifier la qualité puisqu'il ne bénéficie pas des services de l'inspection, contrairement aux élèves scolarisés à domicile (2.5).

Axe thématique 3

Acteurs

3.1. Missions et fonctions respectives des différents acteurs (régulation, évaluation)⁴⁴

DÉFINITIONS

Cette section traite des **missions attribuées** par les pouvoirs publics aux différents acteurs intervenant dans le champ scolaire ainsi qu'au **mode de régulation de leurs pratiques** mis en place ces dernières années.

Depuis le milieu des années 1990, les politiques scolaires qui se sont développées en FWB ont promu à ce niveau-là des changements importants pour les enseignants et les « cadres scolaires intermédiaires » (directeurs d'école, inspecteurs, conseillers pédagogiques) ; changements qui ne sont pas sans impact sur leurs conditions de travail et leur vécu professionnel (voir **fiche 3.3**). Cette section porte essentiellement sur ces changements qui concernent les enseignants et cadres scolaires intermédiaires, en abordant trois problématiques : (1) la **redéfinition de leur professionnalité** souhaitée par les pouvoirs publics, (2) l'évolution du **mode de régulation** des actions et relations entre les différents acteurs scolaires impulsée par les récentes politiques publiques, (3) la nouvelle **division du travail** entre les différents professionnels qui tend à se développer. Les autres acteurs scolaires (usagers, éducateurs, partenaires externes, ...) seront ici pris en compte sous l'angle de leurs rapports avec les personnels de l'enseignement.

D'autres acteurs de l'éducation existent, et ne sont pas traités dans cette fiche. Nous renvoyons aux fiches sur la gouvernance pour les P.O. et les inspecteurs de l'officiel subventionné. Les administrateurs d'internats sont également des acteurs important, mais les informations manquent sur ces derniers. Il en va de même pour les agents des Centres psycho-médico-sociaux, très peu présents dans l'ensemble du rapport.

CONSTATS

Une redéfinition des professionnalités des personnels de l'éducation

Depuis le milieu des années 1990 (en particulier depuis le « Décret Missions » de 1997), les professionnels de l'éducation sont confrontés en FWB à une multitude de nouvelles politiques scolaires qui, au nom de l'amélioration de l'efficacité et de l'équité du système éducatif, ont impulsé des changements importants sur de nombreux plans : la régulation du système éducatif (pilotage, évaluation externe, ...), les orientations éducatives et pédagogiques (socles de compétences, travail en cycle, ...), le fonctionnement des établissements scolaires (conseil de participation, projet d'établissement, ...), mais aussi plus spécifiquement leur professionnalité (Maroy, 2008). Ces nouvelles politiques scolaires s'accompagnent d'une nouvelle vision de la place des enseignants et cadres scolaires intermédiaires (directeurs d'école, inspecteurs et conseillers pédagogiques) dans la régulation d'ensemble du système éducatif, en les considérant désormais comme des **acteurs-clés du changement scolaire**. Elles font ainsi peser sur eux des attentes et des exigences nouvelles, notamment **une responsabilité accrue dans la réussite des réformes scolaires et dans les résultats obtenus par les élèves**. Ces nouvelles politiques promeuvent plus largement une **redéfinition de leur professionnalité** sur le plan des missions à poursuivre, des compétences à posséder, de leur autonomie professionnelle et des relations au travail. Autrement dit, elles promeuvent de nouveaux modèles de professionnalité, appelant les différents professionnels à modifier leur manière de pratiquer leur métier et exigeant l'acquisition de nouvelles compétences.

(1) Concernant **les enseignants**, il faut d'abord souligner le tournant majeur que va produire le « Décret Missions » en 1997 qui, en explicitant pour la première fois dans un texte de loi les missions de l'école et donc celles des professionnels de l'éducation, va

⁴⁴ Dans les délais très courts imposés à l'auteur de cette fiche, il n'a pas été possible de mener une analyse approfondie de toutes les sources disponibles. L'auteur s'est donc essentiellement appuyé sur les textes directement à sa disposition ou communiqués par le GT1. Dans la suite du travail, il importera de s'assurer que des références importantes n'ont pas été oubliées.

en même temps **élargir le « travail prescrit » des enseignants** en posant une pluralité de missions communes à poursuivre : instruire les élèves (leur apprendre des savoirs et compétences), contribuer à leur éducation citoyenne, les former en vue de leur insertion socio-professionnelle et de leur émancipation sociale, favoriser leur développement personnel et leur confiance en soi (article 6 du Décret Missions). Au niveau pédagogique, le Décret Missions introduit aussi des changements importants, en promouvant la mise en œuvre d'une **pédagogie par compétences, constructiviste et différenciée**, s'appuyant sur une évaluation formative (articles 5 et 15). Enfin, le Décret Missions va **étendre le territoire du travail enseignant** en le situant, non plus au seul niveau de la classe, mais aussi à celui de l'établissement scolaire et de son environnement socio-culturel : promouvant une logique de participation des différents acteurs au sein des écoles, il encourage ainsi les enseignants à développer des relations avec leurs collègues et leur direction (travail en équipe, investissement dans les projets de l'école), ainsi qu'avec **les parents, les auxiliaires d'éducation, les membres du personnel social et paramédical (CPMS), les partenaires externes des associations sociales, culturelles et économiques liées à l'école**, notamment à travers leurs représentants au sein du conseil de participation (article 69).

Cette redéfinition du rôle enseignant s'est accompagnée d'une redéfinition de la « bonne manière » de pratiquer le métier et des compétences à posséder. Dans le prolongement du Décret Missions, les pouvoirs publics ont alors décrété une réforme de la formation initiale (décrets de 2000 pour les régents et de 2001 pour les agrégés) et de la formation continuée (décret de 2002), visant notamment à leur faire acquérir un ensemble de treize compétences se référant à un nouveau modèle de professionnalité, celui du « **praticien réflexif** ». À côté de la traditionnelle maîtrise de la discipline à enseigner, des techniques pédagogiques et compétences didactiques, les enseignants sont désormais invités à développer une démarche réflexive sur leur pratique, à travailler en équipe et à s'engager dans un « développement professionnel tout au long de la carrière » (Cattou & Maroy, 2000).

A propos des 13 compétences du modèle de praticien réflexif, il faut souligner les contradictions propres à un pouvoir public qui n'a pas su choisir entre faire confiance et augmenter le contrôle. En effet, pour revaloriser la profession d'enseignant, il en fait un concepteur critique et autonome capable de planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage, de porter un regard réflexif sur sa pratique et d'organiser sa formation continuée. Ce type de politique classe les enseignants dans la catégorie des cadres, voire des cadres supérieurs. Mais dans le même temps, au lieu de créer les conditions d'un réel partenariat entre les enseignants, leur établissement et le système scolaire, le pouvoir public institue une relation plus verticale dans le contrôle et la mise en œuvre des pratiques pédagogiques en accentuant « la mission de « contrôle » des inspecteurs et de « gestionnaire » des directeurs, les éloignant de la pratique du corps enseignant dont ils sont au départ issus. Les récentes politiques éducatives tendent ainsi à accroître la séparation entre, d'une part, la pratique du travail enseignant, et, d'autre part, la conception, la gestion, l'encadrement et l'évaluation du travail enseignant. » Ce type de politique classe les enseignants dans la catégorie des employés exécutants, ce qui contribue à dévaloriser la profession d'enseignant puisqu'ils perdent de la responsabilité dans la conception de leur tâche (conception, gestion, encadrement, évaluation).

(2) **Les directeurs d'établissements** ont aussi vu leur rôle redéfini par les récentes politiques. Le décret relatif au statut des directeurs d'école de 2007 apporte des changements importants sur plusieurs plans, notamment : modification du statut et des modalités de recrutement, instauration d'une formation spécifique en partie commune aux différents réseaux d'enseignements et d'une lettre de mission (définissant les priorités selon les besoins particuliers de l'établissement), explicitation des missions des directeurs autour de trois axes – **administratif, pédagogiques et relationnel** (articles 7 à 11). Plus largement, on observe aussi la valorisation d'un nouveau modèle de professionnalité : les directeurs ne doivent plus seulement être les « **administrateurs** » de leur école (chargés d'observer et faire observer les règlements, d'exécuter un budget, de gérer le personnel), ils sont aussi appelés à devenir des « **managers** » gérant de manière efficace leurs ressources matérielles et humaines et des « **animateurs ou leaders pédagogiques** » s'impliquant dans la conduite du projet pédagogique de leur école et garantissant la concertation entre les enseignants (Dupriez, 2005). Comme le souligne Dupriez (2005), ce changement de professionnalité s'inscrit dans un contexte

où les politiques cherchent par ailleurs à modifier le fonctionnement des écoles selon le modèle de « l'établissement mobilisé » : un établissement où l'équipe éducative entière (enseignants et direction) se mobilise et travaille collectivement pour produire un enseignement de meilleure qualité. Dans cette perspective, les directeurs sont perçus comme devant assurer à leur niveau le « **pilotage** » du système éducatif, notamment à partir des **évaluations externes**. C'est en effet à partir des résultats aux évaluations externes qu'ils sont supposés, avec leur équipe enseignante, établir des diagnostics et proposer des pistes d'amélioration (par ex. plan de formation continue) spécifiques à leur école. Malgré cela, les critères de sélection des candidats aux postes de direction, en Fédération Wallonie-Bruxelles, sont principalement liés à des caractéristiques statutaires et il existe peu de processus permettant de soutenir leur développement professionnel. Leur marge de manœuvre afin de gérer activement l'équipe pédagogique semble limitée alors qu'ils se plaignent, sans doute plus encore dans le fondamental que dans le secondaire, de la charge administrative qui leur incombe.

(3) **Les inspecteurs** ont aussi vu leurs missions révisées par un décret datant de 2007, qui a notamment recentré leur travail autour des **missions d'évaluation et de contrôle des matières pédagogiques** (le contrôle administratif étant désormais pris en charge par un autre service administratif) : contrôle du niveau des études en référence aux référentiels de compétences, du respect des programmes, de l'adéquation du matériel didactique, du choix de formation en cours de carrière des enseignants, ... Le décret leur attribue en outre **des missions liées au pilotage du système** : appui aux évaluations externes, à la commission de pilotage, etc. (cf. décret de 2007, articles 6 à 10). S'ils conservent une mission de conseil, comme les conseillers pédagogiques, ces derniers se sont vu attribuer la compétence exclusive du **soutien pédagogique**. Les conseillers pédagogiques sont des enseignants détachés et rattachés aux services spécifiques à chaque réseau d'enseignement (articles 20 à 25). Les conseillers pédagogiques, appelés à collaborer avec les inspecteurs, ont pour mission d'accompagner les enseignants et les équipes pédagogiques pour lesquels l'inspection a constaté des faiblesses, sur base d'une note d'information rédigée par les services d'inspection ou des résultats obtenus aux évaluations externes. Ils doivent aussi soutenir les établissements dans l'élaboration de leur projet d'établissement, aider les équipes à améliorer la qualité de la formation, soutenir l'innovation pédagogique... Le décret de 2007 introduit ainsi une distinction entre, d'une part, les missions de contrôle et d'évaluation menées par les inspecteurs, et, d'autre part, les missions d'accompagnement et soutien pédagogiques assurées par les conseillers pédagogiques (Draelants, Dupriez & Maroy, 2011, p. 107-109).

Une formalisation accrue de la division verticale du travail enseignant

Les travaux de Cattonar et Maroy sur les politiques publiques relatives aux professionnels de l'éducation (Cattonar, *à paraître* ; Maroy & Cattonar, 2002) mettent en avant que ces évolutions dans les modèles de professionnalité valorisés pour les enseignants et cadres scolaires intermédiaires se traduisent par un certain **accroissement de la division « verticale » du travail éducatif** entre ces différents segments professionnels : entre, d'une part, les enseignants « de terrain » et, d'autre part, une certaine « élite administrative » et « techno-pédagogique » composée des directeurs d'école, inspecteurs et conseillers pédagogiques. Cette division du travail n'est pas nouvelle, mais les distances sociales et techniques entre ces différents segments paraissent s'accroître ces dernières années. Ainsi, les deux récents décrets (2007) qui ont réformé les fonctions d'inspection et de direction d'école, ont davantage formalisé leur statut, leurs missions, leur formation, leur accès au métier et leurs relations avec les enseignants. Ils ont par ailleurs accentué la mission de « contrôle » des inspecteurs et de « gestionnaire » des directeurs, les éloignant de la pratique du corps enseignant dont ils sont au départ issus. Les récentes politiques éducatives tendent ainsi à accroître la séparation entre, d'une part, la *pratique* du travail enseignant, et, d'autre part, la *conception, la gestion, l'encadrement et l'évaluation* du travail enseignant. Notre système éducatif n'en reste pas moins un de ceux dont la division du travail éducatif est la moins marquée.

Un nouveau mode de régulation limitant l'autonomie professionnelle des enseignants

La promotion de nouveaux modèles de professionnalité pour les personnels de l'éducation en FWB (enseignants, directeurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques) s'inscrit dans une évolution plus globale du mode de régulation des systèmes éducatifs largement observée au niveau international (Mons & Dupriez, 2011). A l'échelle planétaire, on observe ainsi, globalement, la transition entre une régulation de type « bureaucratique-professionnel » à une régulation de type « post- ou néo-bureaucratique » fondée sur **une logique de pilotage et d'évaluation externe** (Maroy, 2008). Dans le cadre de cette nouvelle « gouvernance scolaire », les pouvoirs publics cherchent à réguler les pratiques professionnelles essentiellement par deux mécanismes. D'une part, **en définissant de manière centralisée des objectifs et des référentiels standardisés** (par ex. les référentiels de compétences), tout en accordant une certaine autonomie aux équipes éducatives locales pour définir les moyens d'y arriver. D'autre part, **en mettant en place des dispositifs d'évaluation externe des résultats** qui, dans une logique *d'accountability* de type « douce » et « réflexive » en FWB (Mons & Dupriez, 2011), sont supposés responsabiliser les équipes éducatives et les inciter à une réflexivité vectrice d'amélioration des pratiques d'enseignement (Cattonar, Dumay & Maroy, 2013 ; Dupriez, 2015).

En FWB, comme dans d'autres pays occidentaux (par ex., pour la France, voir les travaux de Lise Demailly, ou pour le Québec, ceux de Claude Lessard), les travaux sur les politiques publiques relatives aux professionnels de l'éducation menés par Cattonar et Maroy (Cattonar, *à paraître* ; Maroy & Cattonar, 2002) soulignent que ce nouveau mode de régulation se traduit par un certain affaiblissement de la place des enseignants dans la régulation d'ensemble du système. Cela se fait à la fois vis-à-vis des **pouvoirs publics** qui cadrent davantage leurs pratiques, mais aussi vis-à-vis des **usagers** (élèves, parents) qui se sont vus accorder de nouveaux droits. Ce mode de régulation s'accompagne ainsi d'un **cadre plus important de l'autonomie professionnelle des enseignants**, par divers mécanismes : mise en place des évaluations externes comme nouvelle forme de contrôle du travail, tendance à la normalisation des pratiques par l'obligation d'utiliser des référentiels standards élaborés par d'autres (les socles de compétences), droit accordé aux usagers (parents et élèves) de déposer des recours contre les décisions des conseils de classe ou de participer aux conseils de participation des écoles, etc. On peut souligner en particulier le renforcement de l'acteur « usager » (élèves et parents) qui se voit davantage impliqué dans la gestion éducative locale, avec une tendance à une certaine forme de juridicisation des rapports entre eux et les enseignants. La consultation menée auprès d'enseignants du secondaire par Van Campenhoudt, Abraham & *alii* (2004 a) montre que l'anticipation des recours peut inciter les enseignants à laisser passer des élèves qu'ils auraient autrefois fait échouer (p. 24).

Cependant, les évaluations externes ne sont pas conçues pour évaluer les enseignants. L'évolution actuelle du système éducatif met en évidence, à la fois, une tendance accrue à l'évaluation et une tendance à n'utiliser que peu les résultats de ces évaluations.

On note également la réduction de l'autonomie d'organisation des établissements et de l'utilisation des moyens d'encadrement. Cela est marqué dans le fondamental par l'introduction de normes de taille des classes, à laquelle s'ajoute, dans le secondaire, la limitation à 3% de la possibilité d'affectation des « périodes » à des fonctions de coordination et l'interdiction de transfert de périodes entre degrés.

Un accroissement de la division externe du travail éducatif

A côté des enseignants et des cadres intermédiaires (directeurs, inspecteurs, conseillers), de nombreux autres professionnels de l'éducation interviennent aussi au sein des écoles (éducateurs, médiateurs scolaires, ...) ou à leur périphérie (comme les personnels des PMS, ou encore les éducateurs qui travaillent dans les Ecoles de devoirs⁴⁵ ou les Services d'accrochage scolaire⁴⁶). Ces professionnels sont chargés de

⁴⁵ Les écoles de devoirs (aujourd'hui au nombre de 346 en FWB, dont 296 sont subsidiées) sont des structures d'accueil des enfants (de 6 à 18 ans) qui développent, en dehors des heures scolaires, un « travail pédagogique, éducatif et culturel de soutien et d'accompagnement à la scolarité et à la formation

missions considérées comme complémentaires à celles des enseignants, visant à améliorer les conditions d'apprentissage et de développement personnel des élèves. En lien avec la ségrégation de notre système éducatif, certaines analyses soulèvent une tendance à **un accroissement de la division du travail éducatif** entre les enseignants dont la mission se centre sur les tâches d'apprentissage cognitif (de savoirs, de compétences) et les professionnels qui, comme les éducateurs et les médiateurs scolaires, se centrent sur les tâches de socialisation et de contrôle des élèves mis en difficultés scolaires (Cattonar, *à paraître* ; Verhoeven, 2012). Cattonar (*à paraître*) relève une autre forme de division du travail, relative au travail d'apprentissage cognitif, qui semble aussi se renforcer ces dernières années, avec le développement de nouveaux professionnels de « soutien scolaire », situés en dehors des établissements scolaires, comme les coachs scolaires privés ou les professionnels travaillant dans le milieu associatif (SAS, EDD), qui, sans nécessairement avoir de formation à l'enseignement, assument pourtant des tâches d'enseignement. Une partie de la scolarisation des élèves tend ainsi à être prise en charge par des professionnels situés en dehors de l'école, qui sont peu ou pas formés spécifiquement à l'enseignement et qui promeuvent des méthodes de travail en rupture avec la forme scolaire traditionnelle.

DIAGNOSTIC

Comment ces évolutions dans les modèles de professionnalité, les modes de régulation, la division du travail éducatif sont-elles reçues et vécues par les différents professionnels ? Quels effets ont-elles sur leurs pratiques professionnelles ? En FWB, nous ne disposons que de peu d'études permettant vraiment d'y répondre. Dans d'autres contextes nationaux, plusieurs études tendent à montrer que ces évolutions sont en général accueillies de manière relativement positive par les directeurs d'école et les cadres intermédiaires (inspecteurs, conseillers pédagogiques), même si elles sont perçues comme provoquant une intensification de leur travail (voir, par ex. pour la France : Barrère, 2006 ; pour le Québec : Cattonar & Lessard, 2011). En FWB, une étude menée auprès de conseillers pédagogiques par Draelants, Giraldo & Maroy (2004) indique aussi que les conseillers pédagogiques tendent à adhérer aux politiques scolaires en cours et à se penser comme des agents de changement et d'accompagnement de la nouvelle régulation scolaire. Les études menées en FWB auprès des directeurs d'école montrent également que ceux-ci adhèrent aux nouvelles prescriptions relatives à leur travail, même si dans la pratique, ils n'arrivent pas à mettre pleinement en œuvre l'ensemble des différentes facettes de leur métier aujourd'hui valorisées. En particulier, les directeurs se plaignent de ne pas avoir suffisamment de temps à consacrer à leurs missions pédagogiques (Duptiez, 2005). Les études réalisées auprès d'enseignants indiquent par contre qu'ils sont en général critiques à l'égard des réformes réalisées, surtout à l'égard de leur mode d'élaboration, de diffusion et de leurs conditions de mise en œuvre. En FWB, la consultation des enseignants du primaire et du secondaire réalisée par Van Campenhoudt, Abraham & *alii* (2004 a et b) montre que ceux-ci expriment souvent le sentiment d'être « désappropriés » de la définition de leur métier par des autorités publiques qui instituent des réformes dont ils ne voient pas toujours le sens et les placent parfois dans des situations paradoxales quand ils n'ont pas les moyens de les mettre en œuvre (Van Campenhoudt, Abraham & *alii*, 2004 a et b). Cette consultation souligne aussi le développement, chez les enseignants du secondaire, d'un sentiment d'« insécurité juridique » engendrée par l'intrusion du droit dans l'école via les possibilités des droits de recours (Van Campenhoudt, Abraham & *alii*, 2004a, p. 24). Concernant les évaluations externes, une étude plus récente, menée par Cattonar, Dumay & Maroy (2013) auprès d'enseignants du primaire, montre que ceux-ci semblent aujourd'hui partager plusieurs dimensions du modèle du « praticien réflexif » et accepter, à des degrés variables, l'impératif de l'(auto)évaluation. En même

citoyenne ». Organisées depuis les années 1970 (reconnues officiellement à partir du Décret de 2004), elles tendent à connaître une forte demande. En 2012, elles ont accueilli 16 000 enfants par jours et, en 2009, elles employaient 2 500 animateurs dont 48% de volontaires (cf. FFEDD, 2014; Silberberg & Bazantay, 2011)

⁴⁶ Les services d'accrochage scolaire (au nombre de 14 actuellement en FWB) ont pour mission d'apporter une aide sociale, éducative et pédagogique aux jeunes qu'ils accueillent, ainsi qu'un accompagnement en lien avec le milieu familial, visant « l'amélioration de leurs conditions de développement et d'apprentissage ». L'objectif de la prise en charge est la réintégration des élèves dans une structure scolaire ou une structure de formation agréée dans le cadre de l'obligation scolaire. La période maximale de prise en charge est de trois mois renouvelable une fois, sans pouvoir dépasser au total 6 mois par année scolaire et une année sur l'ensemble de leur scolarité.

temps, cette adhésion affichée aux principes de la responsabilisation réflexive et de la reddition de compte paraît avoir des effets limités sur les pratiques concrètes des enseignants qui semblent peu changer. L'étude montre également que les dispositifs d'évaluation externe ont davantage d'effets sur les pratiques enseignantes lorsqu'ils sont accompagnés localement par les inspecteurs et les directeurs d'écoles (Cattonar, Dumay & Maroy, 2013). Une autre recherche menée récemment au niveau de l'enseignement secondaire (Barbana, Dumay & Dupriez, 2014) fait également apparaître que, malgré la logique réflexive dans laquelle s'inscrivent les dispositifs d'évaluation externe en Belgique francophone, peu d'indices semblent montrer qu'une dynamique réflexive se met en marche dans les écoles, à partir des épreuves elles-mêmes ou des éléments qui les accompagnent (tels que les feedbacks de performances ou les pistes didactiques). Les effets des nouvelles tendances politiques sur les pratiques professionnelles, mais aussi sur les conditions d'apprentissage des élèves et leurs parcours constituent globalement une problématique qui reste à étudier en FWB.

SOURCES

- Barbana, S., Dumay, X. & Dupriez, V. (2014). Perceptions et usages des instruments d'accountability. Enquête exploratoire dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone. *Education comparée*, 12, 21-44.
- Cattonar, B. (à paraître). Nouvelles politiques scolaires et segmentation de l'institution : quelles recompositions des professionnalités et territoires du travail éducatif ? (chapitre d'ouvrage collectif).
- Cattonar B, Dumay X & Maroy C. (2013). Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : un cas de responsabilisation (accountability) douce. *Education et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n°32, p.35-51.
- Cattonar, B. & Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Education et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n°6, pp. 21-42.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Dupriez, V. (2005). La transformation du métier de chef d'établissement en Communauté française de Belgique. *Politiques d'éducation et de formation*, 13, 11-25
- Draelants, H., Dupriez, V. & Maroy, C. (2011). *Le système scolaire*, Dossiers du CRISP, n°76.
- FFEDD, Fédération francophone des Ecoles de devoirs. (2014). *Memorandum 2014-2019 du secteur des Ecoles de devoir*, Liège.
- Maroy, C (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe. *Sociologie et sociétés*, vol. 40, n° 1, 2008, p. 31-55.
- Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants. Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, n°18.
- Mons, N. & Dupriez, V. (2011). Les politiques d'accountability. Responsabilisation et formation continue des enseignants. *Recherche et formation*, 65, p. 45-60.
- Silberberg, V. & Bazantay, A. (2011). *Les écoles de devoirs : au-delà du soutien scolaire*. Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente asbl, Bruxelles.
- Van Campenhoudt, L., Franssen, A. & alii (2004a). *La consultation des enseignants du secondaire*. Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage. Ministère de la Communauté française, Service général du Pilotage du système éducatif, mai 2004.

Van Campenhoudt, L., Franssen, A. & alii (2004b), *La consultation des enseignants du primaire*. Rapport réalisé à la demande de Jean-Marc Nollet, Ministre de l'Enfance et de l'Enseignement fondamental de la Communauté française Wallonie-Bruxelles, février 2004.

Verhoeven, M (2012). Les « nouveaux métiers » de la régulation de l'ordre scolaire : réflexions à partir d'études de cas en Belgique francophone. *Formation et profession*, septembre 2012, p. 36-37.

3.2.1. Formation initiale des acteurs professionnels (régulation, organisation, évaluation)

DÉFINITIONS

Formation initiale des acteurs professionnels

Au sein des Formations initiales des professionnels du système éducatif, il convient d'une part de distinguer la formation initiale des enseignants (FIE) de celle des directeurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques, éducateurs ; et, d'autre part, de distinguer, au sein de la FIE, la Formation à l'Enseignement (FaE) de l'Habilitation à l'Enseignement (HaE). Dans le premier cas, il s'agit d'une formation qui associe la formation disciplinaire, parfois aussi appelée « scientifique » (contenu matière) et la formation pédagogique, comme aujourd'hui les formations d'instituteurs, d'agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) et celles qui se déroulent dans le cadre des masters à finalité didactique. La seconde appellation est réservée à la formation pédagogique qui se déroule après une formation disciplinaire ou l'acquisition d'une pratique professionnelle indispensable, comme dans le cas de l'Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS), du Certificat d'Aptitudes pédagogiques (CAP), et du Certificat d'Aptitudes pédagogiques approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES). La formation continue fait l'objet d'une fiche distincte (3.2.2).

Comme le montre le tableau ci-dessous, notre système de formation des enseignants est caractérisé par une diversité des modèles de formation et une diversité des niveaux de certification qui cohabitent au sein du système et au sein même de certains niveaux d'enseignement.

	Formation à l'enseignement (FAE) Modèle de formation simultané (théorie et pratique combinées au cours de la formation initiale)		Habilitation à l'enseignement (HAE) Modèle de formation consécutif (la qualification de l'enseignement est atteinte au terme des études et d'une formation pédagogique qui suit la formation initiale)		
	BACHELIER ⁴⁷	MASTER ⁴⁸	MASTER	CAP	CAPAES
2 ½ - 5	Instituteur préscolaire				
5 - 12	Instituteur primaire				
12- 15	Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur (AESI)			CAP « pratique professionnelle »	
15 - 18		Master à finalité didactique	Agrégé de l'enseignement secondaire supérieur (AESS)	CAP « pratique professionnelle » CAP « Master »	
18 - ...					CAPAES pour l'enseigne- ment en Hautes Ecoles et en Promotion sociale

Formation à l'Enseignement (FaE)

Définie par le décret du 12 décembre 2000, la formation initiale des bacheliers instituteurs préscolaires et primaires, ainsi que des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) est assurée dans les catégories pédagogiques des HE et dispensée en 3 années. Ce cursus de type court est organisé en un seul cycle

⁴⁷ Niveau de certification 6 (Cadre européen de certification)

⁴⁸ Niveau de certification 7 (Cadre européen de certification)

professionnalisant (180 crédits) sanctionné par le grade académique de bachelier (niveau 6 du Cadre européen de Certification). Le décret fixe en annexe, pour chacune des 4 sections, une grille horaire minimale de 2 345 heures réparties sur trois ans. 120 heures supplémentaires relevant de la liberté du PO peuvent être ajoutées, soit en augmentant le volume des cours déjà prévus, soit en créant des cours qui n'existent pas dans la grille minimale. Y sont également définies les treize compétences à acquérir par l'enseignant à l'issue de la formation, ainsi que les activités d'enseignement jugées nécessaires pour atteindre les objectifs de la formation.

Depuis le décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur en Communauté française, favorisant son intégration à l'Espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les Universités (appelé communément « décret Bologne »), les études de deuxième cycle (Master) sont organisées selon trois finalités différentes, parmi lesquelles une finalité dite « didactique » préparant à l'enseignement de cette (ou de ces) discipline(s), principalement au niveau de l'enseignement secondaire supérieur. Organisé dans la plupart des universités ainsi que dans des ESA et des HE, la finalité didactique constitue un sous-ensemble de 30 ECTS spécifiques au sein des 120 ECTS que compte le programme du Master⁴⁹. Le Master didactique n'existe pas dans toutes les disciplines car il ne peut être organisé que dans le cas de filières correspondant à un « titre requis » pour l'enseignement secondaire supérieur. La liste de ces titres requis est définie par le Gouvernement. A la rentrée 2016, c'est le décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française⁵⁰ et ses arrêtés qui fixeront la correspondance entre les diplômes et les cours à conférer.

Habilitation à l'Enseignement (HaE)

La formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, définie par le décret du 8 février 2001, est organisée dans les universités, dans la catégorie économique de type long de quelques Hautes-Ecoles et dans les Ecoles supérieures des Arts (décret du 17 mai 1999). L'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) comporte 300 heures d'activités d'enseignement et s'étale en principe sur une année. En situation de pénurie, il est autorisé d'organiser une formation accélérée de l'agrégation sur le premier quadrimestre de l'année académique. Dans les filières où les deux types de formation existent (AESS et Master à finalité didactique), le contenu du programme de l'agrégation correspond aux 30 crédits spécifiques de la finalité du Master. Le décret définit les treize compétences à atteindre par le futur agrégé ainsi que les contenus d'enseignement nécessaires.

Bien qu'il n'ait pas fait l'objet d'une récente réforme⁵¹, le Certificat d'Aptitudes Pédagogiques (CAP) constitue une des voies d'accès à l'enseignement. Créé à l'article 16 de l'arrêté royal du 22 avril 1969, le CAP est le titre requis pour enseigner la pratique professionnelle et certains cours techniques dans l'enseignement secondaire. Ce certificat s'adresse aux professionnels désireux d'enseigner leur spécialité et s'obtient au terme d'une formation en enseignement supérieur de promotion sociale de type court. La formation, en horaire décalé, dure un, deux ou trois ans selon le profil du candidat. La formation complète comporte dix unités de formation, mais les candidats sont dispensés de certaines d'entre elles en fonction du diplôme détenu. Après réussite de chacune des unités de formation, le candidat en présente une dernière, dite « épreuve intégrée », consistant en la réalisation d'un travail de fin d'étude portant sur l'analyse d'une situation éducative particulière et en la présentation de celui-ci devant un jury. Le CAP peut également s'obtenir auprès du jury organisé par la Communauté française.

Les conditions d'obtention du Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur (CAPAES) sont définies par le décret du 17 juillet 2002. Le CAPAES constitue le titre requis pour être engagé à titre définitif comme enseignant dans une HE ou dans un Etablissement de Promotion Sociale (EPS) organisant l'enseignement supérieur. Il est organisé à l'Université, ou dans les Ecoles de Promotion

⁴⁹ Dans les ESA, le Master à finalité didactique peut être organisé en un an (60 ECTS) ou en deux ans, comme à l'université (120 ECTS).

⁵⁰ <http://gouvernement.cfwb.be/r-forme-des-titres-en-fonction-dans-l-enseignement>

⁵¹ Il fait cependant l'objet d'un article spécifique du décret « titres et fonctions » de 2014.

sociale, et concerne les enseignants/formateurs en fonction dans l'enseignement supérieur hors université, excepté dans les ESA. Le Certificat s'obtient en plusieurs étapes. Dans un premier temps, le candidat suit au sein de l'établissement de formation, un ensemble d'unités de formation répartie en deux volets, un volet théorique et un volet pratique. Parallèlement à la formation théorique et pratique, le candidat élabore un « dossier professionnel » dans lequel il analyse sa propre pratique personnelle. Une fois la réussite des deux premiers volets attestée par l'établissement de formation, il soumet son dossier à l'examen et l'évaluation externes d'une commission inter-réseaux (le jury CAPAES) habilitée par le Gouvernement à délivrer le certificat.

A côté des enseignants, d'autres acteurs professionnels bénéficient aussi de formation initiale. Il s'agit notamment des directeurs et des chefs d'établissement, des conseillers pédagogiques et des inspecteurs, des personnels auxiliaires d'éducation et du personnel des CPMS, sachant que les directeurs, mais aussi les conseillers pédagogiques et les inspecteurs ont d'abord été enseignants et que, par ailleurs la formation initiale des directeurs a été réformée par le Décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs, comme celle des inspecteurs et des conseillers pédagogiques par le Décret du 8 mars 2007.

CONSTATS

L'évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en FWB (2012)

Le Rapport de recherche commandité par le Ministre Marcourt en 2012 à l'Université St Louis de Bruxelles sur la formation initiale des enseignants et intitulé « Evaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en FWB », mars 2011-février 2012, fait état d'un certain nombre de constats intéressants qu'il convient de rappeler ici.

1. La formation initiale des enseignants manque de temps et l'organisation des horaires et des programmes ne permet pas d'atteindre l'objectif fixé.
2. La création, nécessaire et non remise en cause, de nouveaux cours s'est réalisée au détriment principalement de l'enseignement de la discipline. De plus, les nouveaux cours intersections sont enseignés en grands auditoriums ce qui les rend peu efficaces.
3. Dans certaines universités, les moyens matériels et humains nécessaires à un encadrement de qualité ne suivent pas et la finalité didactique est dévaluée, traitée comme une filière de seconde zone, réservée aux faibles.
4. La maîtrise insuffisante de la langue française et, parfois, celle des compétences disciplinaires.
5. L'approche théorie d'abord, transposition didactique ensuite pose des problèmes aux étudiants qui ne parviennent pas à réaliser cette transposition. Cela est vrai en particulier pour les cours de sciences humaines et sociales, « savoirs pour enseigner », qui sont pourtant indispensables à l'enseignant pour avoir un regard réflexif sur sa pratique, sur la situation de ses élèves, et de l'institution dans laquelle il travaille ainsi que les enjeux sociaux sous-jacents.
6. La difficulté et le manque de formation des étudiants à faire face à l'hétérogénéité sociale et de niveau à laquelle ils seront confrontés dans l'exercice de leur métier, selon les niveaux, les filières et les établissements dans lesquels ils se trouveront.
7. Les connaissances des étudiants en matière de fonctionnement des institutions scolaires (contraintes, relations de pouvoir, conditions de travail, normes et règles notamment administratives, culture de l'école, des établissements...) sont insuffisantes.
8. Le niveau de maîtrise parfois inquiétant des compétences professionnelles et disciplinaires de certains diplômés. De même, le niveau préoccupant des candidats à l'entrée dans la filière de formation initiale des enseignants et la grande difficulté à y remédier dans un parcours de formation trop court et déjà fort chargé.
9. La maîtrise insuffisante des compétences disciplinaires, en particulier dans leurs aspects épistémologiques et dans la maîtrise de la didactique propre à chaque discipline.

10. La maîtrise insuffisante des disciplines enseignées dans l'enseignement fondamental, en particulier en français et en mathématiques.
11. L'absence de vision commune et partagée entre les formateurs, les superviseurs et les maîtres de stage met à mal l'intérêt des stages. Le maître de stage a un rôle central qui n'est pas valorisé suffisamment, ni en terme de rémunération, ni en terme de participation à l'évaluation de l'étudiant. Cela en amène d'ailleurs certains soit à désinvestir leur rôle de maître de stage, soit à arrêter d'accepter des stagiaires.
12. Les logiques organisationnelles et institutionnelles des institutions de formation initiale en matière de stages sont très diverses.
13. Le manque de mise en situations qui puissent tendre vers la réalité du terrain et le manque d'accompagnement lors de l'entrée dans le métier, de possibilités de supervision et d'intervision pour prolonger la formation en lien avec le début de la pratique en situation réelle.
14. L'insuffisance de la formation initiale pour apprendre à travailler en équipe, de façon collégiale, entre pairs, afin de donner une représentation plus collective de la profession.
15. De nombreux étudiants se retrouvent mal préparés lorsqu'ils se confrontent à la réalité sociale, au moment crucial du stage et plus tard au premier jour de la vie professionnelle. Beaucoup expérimentent ces moments comme une épreuve initiatique, vécue dans la panique parfois, dont certains ressortent grandis, mais d'autres plus ou moins durablement traumatisés.
16. Les liens insuffisants entre le monde de la recherche pédagogique et le monde de la formation initiale des enseignants.
17. Le recours plus fréquent au Master en sciences de l'éducation en vue d'obtenir le droit au barème 501 et pour exercer d'autres fonctions dans le secteur de l'enseignement.

Analyses de la Commission européenne sur l'éducation et la formation en Belgique

Dans le rapport sur la Belgique du Moniteur de l'Education et de la Formation 2014, la Commission s'appuie notamment sur l'enquête Talis 2013 de l'OCDE à laquelle la FWB n'a pas participé, pour constater que « *la Flandre figure parmi les moins bons élèves pour ce qui est du recrutement des professeurs les plus expérimentés dans les écoles posant le plus de problèmes. La formation des enseignants doit relever le défi qui consiste à s'adapter à une population scolaire de plus en plus multiculturelle. Le travail en équipe n'est pas très développé. L'importante rotation d'enseignants relativement peu expérimentés constitue un problème particulier en région bruxelloise. Selon d'autres sources, un constat similaire peut être établi pour la Wallonie*⁵². Les Communautés entendent rendre les politiques prioritaires dans le domaine de l'éducation plus efficaces et reconnaissent le rôle central des enseignants face à ces défis. (...) Chaque Communauté prévoit de prendre des mesures visant à rendre la carrière d'enseignant plus attrayante, à réformer la formation des enseignants, à améliorer le soutien apporté aux équipes scolaires, ainsi qu'à favoriser la mise en place de nouveaux types d'enseignement. » (Moniteur de l'Education et de la Formation 2014- Belgique, p. 6)

Les indicateurs de l'enseignement

En termes d'évolution du nombre d'étudiants inscrits dans une formation pédagogique, l'édition 2014 des *Indicateurs de l'enseignement* indique qu'après une forte chute de fréquentation dans l'ensemble des filières de formation initiale des enseignants (hors université) observée dans la seconde moitié des années 90, les inscriptions dans ces filières ont connu un regain d'intérêt jusque dans les années 2000. Depuis, une baisse globale du nombre total d'étudiants a été observée, entre 2005-2006 et 2012-2013, particulièrement pour la section normale primaire (-14 %). En 2012-2013, le nombre total d'inscriptions est de 16 282, toutes formations pédagogiques confondues. Les effectifs des formations des hautes écoles (catégorie pédagogique) ont légèrement augmenté (+2 %) par rapport à 2011-2012. Ils sont passés de 3 186 à 3 139 inscriptions en normale préscolaire (-1,5 %), de 4 933 à 4 984 inscriptions en normale primaire (+1,0 %), de 5 651 à 5 899 inscriptions en normale secondaire (+4,4 %) et de 185 à 173

en technique moyenne (-6,5%). Le nombre d'inscriptions en AESS (université, haute école et école supérieure des arts) est de 1 101, soit une augmentation de 14 % par rapport à l'année 2011-2012. Un quart des inscriptions en AESS s'effectuent dans l'enseignement artistique (ESA). Le master didactique (université) voit passer ses effectifs de 794 en 2011-2012 à 774 en 2012-2013 (-2 %). Entre 2007-2008 (année de création du master didactique) et 2012-2013, les formations destinées aux futurs enseignants de l'enseignement secondaire supérieur ont vu leurs effectifs diminuer de 20 % (Indicateurs de l'enseignement, 2014, pp. 66-67)

Evaluation par le CEF de la mise en œuvre du Contrat pour l'Ecole

De l'évaluation récente réalisée par le CEF de la mise en œuvre des six initiatives envisagées dans le cadre de la priorité 5 du Contrat pour l'Ecole « Mieux préparer les enseignants », il ressort que la collecte d'avis auprès des instances et acteurs ad hoc en vue de formuler des pistes d'amélioration de la FIE et de la FC a bien été réalisée, qu'une évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles, commanditée par le gouvernement, a été réalisée et qu'actuellement « *il existe une note d'orientation et un plan d'action sur la refonte de la formation initiale des enseignants mais il n'existe pas encore de décret* » (CEF, 2015, p.58).

La formation initiale des enseignants : Un sujet d'actualité

Le rapport de l'évaluation qualitative, participative et prospective de la FIE en FWB (Degraef, Franssen, & Van Campenhoudt, 2012), déjà mentionné, a été présenté au Gouvernement et au Parlement (au printemps 2012). Il a été diffusé et discuté dans une série d'assemblées. Il a été complété par d'autres documents, comme l'Avis rendu par le Service général de l'Inspection à propos de la formation initiale des maîtres (2011), l'Avis de la commission de pilotage à propos de la formation initiale des enseignants (19 mars 2013) ou l'Evaluation du bachelier instituteur(-trice) préscolaire en Communauté française de Belgique menée par l'Agence pour l'évaluation de la Qualité dans l'Enseignement supérieur (AEQES) en 2010 et celle portant sur la formation d'instituteur primaire en 2014. A la suite de ces travaux et documents, une Note d'Orientation concernant la formation initiale des enseignants (Juin 2013) a été approuvée par le Gouvernement. La note présente une méthodologie pour atteindre les objectifs fixés : un plan d'ensemble pour une réforme en profondeur de la formation initiale des enseignants, des principes pour guider l'action, des conditions de réussite, et un calendrier opérationnel des travaux. Un comité permanent de suivi des travaux a été mis sur pied, lequel a composé en son sein le « Groupe de travail des quatre opérateurs » (GT4O), composé des représentants des HE, des universités, des établissements d'EPS et des ESA, qui a reçu pour première mission de produire un document clarifiant ce qu'est enseigner aujourd'hui, quelles sont les finalités de la formation initiale des enseignants, en regard des missions de l'enseignement et des besoins du système éducatif actuel. Le GT4O a remis une note de travail en juin 2014 au Ministre en charge de l'enseignement supérieur et au bureau de l'Académie de Recherche et d'enseignement supérieur (ARES). Au printemps 2015, le Comité permanent de suivi et le GT 4O ont repris leurs travaux en vue de définir les structures propres à permettre la mise en place des propositions de réforme de la formation initiale de tous les enseignants et la manière de mettre celle-ci en œuvre.

L'évaluation de la FIE ayant souligné l'importance de prendre en considération des éléments de contexte comme la pénurie d'enseignants ainsi que la problématique des titres et fonctions (Degraef, Franssen, Van Campenhoudt, 2012), deux aspects qui peuvent influencer sur le recrutement des candidats à une formation conduisant (notamment) au métier d'enseignant, une série de mesures ont été prises à ce sujet. Ainsi, l'adoption du décret du 11 avril 2014 qui marque l'aboutissement de la révision, entamée en 2011, des titres et fonctions. De cette réforme, découle notamment une réflexion toujours en cours sur une éventuelle révision des modalités d'organisation et le contenu de la formation CAP. Une éventuelle réforme du CAPAES est aussi soumise à discussion sur base des résultats d'une évaluation réalisée en 2013-2014 par l'administration de la FWB.

Pour éclairer le problème de « la pénurie » d'enseignants, du « turn-over » ainsi que de l'abandon précoce du métier, deux recherches universitaires ont été menées à partir des

bases de données administratives. La première porte sur l'analyse des trajectoires, des conditions d'emploi et des positions sur le marché du travail des enseignants novices en Fédération Wallonie-Bruxelles (Delvaux, Desmarez, Lothaire, Dupriez et Veinstein, 2013). La seconde vise à décrire le turn-over enseignant dans les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles, et à expliquer, à partir de caractéristiques 'objectives' (caractéristiques de la population d'élèves accueillie au sein des établissements, caractéristiques des membres du personnel enseignant, réseau d'appartenance), les disparités inter-établissements (Dumay, 2014).

Le Ministre de l'Enseignement supérieur apporte depuis plusieurs années un soutien au travail mené par la Fondation Roi Baudouin avec les Catégories Pédagogiques des 13 Hautes Ecoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui proposent la formation d'instituteur-trice préscolaire. Les équipes enseignantes ont été encouragées à développer des projets destinés à sensibiliser les étudiant-e-s des sections préscolaires à leur rôle déterminant dans l'inclusion des enfants issus de milieux précarisés et à mieux préparer ces futurs professionnels aux défis que pose la mixité sociale et culturelle du public scolaire. En parallèle, un groupe de travail réunissant 27 acteurs institutionnels et de terrain a formulé 15 recommandations politiques, qui ont été présentées au Parlement de la FWB en février 2014, pour que l'approche inclusive expérimentée dans les projets pilotes soit intégrée de manière structurelle dans les dispositifs et programmes de formation initiale des enseignant-e-s du préscolaire (Fondation Roi Baudouin, 2014).

DIAGNOSTIC

Dans leur analyse en vue d'une refonte de la FIE de tous les enseignants, les experts du GT4O constatent que la segmentation de la FIE en quatre filières est adossée à la distinction traditionnelle entre les trois niveaux d'enseignement (le préscolaire, le primaire et le secondaire) et la distinction tout aussi traditionnelle entre le secondaire inférieur et le secondaire supérieur, et que « *l'articulation entre les filières de formation et les segments du système éducatif auxquelles elles préparent repose par ailleurs sur un « principe d'étanchéité » : l'instituteur primaire par exemple ne dispose du titre requis que pour exercer à l'école primaire et d'autres titres seront requis pour le segment suivant du système éducatif. Ce principe, bien qu'assoupli dans la pratique, en termes d'accès aux fonctions de niveaux +1 et -1 par le décret « titres et fonctions », reste en vigueur en matière de formation initiale puisque celle-ci est toujours centrée sur un segment particulier du système éducatif.* » (GT4O, p. 11) Cette situation pose à leurs yeux deux problèmes : « *d'une part la référence prioritaire aux niveaux d'enseignement pour penser les étapes du système éducatif est aujourd'hui problématique au regard des évolutions décrétales et d'autre part le principe d'étanchéité entre les diplômés s'accompagne de ruptures très fortes à chaque transition. De telles ruptures (simultanément entre les niveaux du système éducatif et entre des enseignants titulaires d'un diplôme différent) sont caractérisées par des taux de redoublement des élèves extrêmement élevés tant au début de l'école primaire qu'au premier et au deuxième degré de l'enseignement secondaire.* » (GT4O, p. 11). Ils estiment qu'un principe de recouvrement entre les filières de formation est avantageux pour les élèves comme pour les enseignants : cela devrait faciliter, pour les élèves, les transitions entre les étapes-clés de leur parcours scolaire », mais devrait aussi « *faciliter la collaboration entre des enseignants qui se vivent moins comme des groupes distincts. Il permettra ainsi aux pouvoirs organisateurs de composer, autour de chacune des charnières identifiées, des équipes d'enseignants «mixtes » avec des professeurs issus des deux filières préparant à ces périodes charnières. D'autre part, ce principe, accompagné pour la plupart des étapes par un accroissement du nombre d'années d'études dans lesquelles un enseignant peut intervenir, ouvre aussi aux enseignants des possibilités nouvelles de mobilité professionnelle et de développement de carrière.* » (GT4O, p. 13)

Concernant le problème souvent mis en avant du départ précoce du métier, l'étude « *Les enseignants débutants en Belgique francophone* » explique les difficultés de maintenir les enseignants dans le métier par la forte différence de position sur le marché du travail et de statut entre les enseignants débutants et confirmés. Le départ au cours de la première année d'enseignement compte pour plus de 50% du départ précoce au cours des 5 premières années d'exercice du métier. Sans nier le besoin d'un meilleur accompagnement et soutien aux enseignants débutants, l'étude insiste sur l'importance

pour les décideurs politiques de mieux prendre en considération la question du statut et des conditions d'emploi (Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire, Veinstein, 2013).

Concernant la formation initiale spécifique des inspecteurs et des conseillers pédagogiques, il faut principalement souligner son absence.

SOURCES

- Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (AGERS). (2015), Service du pilotage du système éducatif. *Les Indicateurs de l'enseignement 2014*. Bruxelles.
- Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement supérieur. (2010). *Evaluation du cursus Instituteur-trice préscolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Analyse transversale*. Bruxelles.
- Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement supérieur. (2014). *Evaluation du cursus Instituteur-trice primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Analyse transversale*. Bruxelles.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*. Bruxelles : Mac Kinsey & Company.
- Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S. & Mathieu, C. (2004). Insert'Prof : pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle. *Actes du 3e congrès des chercheurs en éducation, Bruxelles, 16 mars 2004*
- Blondin, C. & Chenu, F. (2014). *La formation et le développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement de l'enseignement obligatoire. Mise en perspective européenne de la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Etude commanditée par le Ministère de la FWB, aSPe-ULg.
- Commission européenne. *Rapport de suivi de l'éducation et de la formation 2014. Belgique*. http://ec.europa.eu/education/tools/docs/2014/monitor2014-be_fr.pdf
- Conseil de l'Education et de la Formation. (2015). *Etat des lieux du Contrat pour l'Ecole. Dossier d'instruction*. Bruxelles.
- Conseil de l'Education et de la Formation, Le recrutement et l'insertion professionnelle des enseignants de cours techniques et de pratique professionnelle dans l'enseignement qualifiant, Avis 120 adopté par le Conseil le 20/06/2013
- Conseil de l'Education et de la Formation, Recrutement et entrée dans la carrière des enseignants débutants, Avis 111 adopté par le Conseil le 30/09/2011
- Conseil de l'Education et de la Formation, Dossier d'instruction du 16/12/2011 : Vers un allongement de la formation initiale des enseignants du fondement
- Conseil de l'Education et de la Formation, La formation des instituteurs et des régents, Avis 105 adopté par le Conseil le 26 juin 2009
- Degraef, V., Van Campenhoudt, L. & Franssen, A. (2012). *Evaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire S. & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 92.
- Dumay, X. (2014). Ecrire et prédire le turnover des enseignants dans les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Eléments d'analyse à partir de bases de données administratives. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 95.
- Eurydice Report. (2013). *Key Data on Teachers and School leaders in Europe*

- Fondation Roi Baudouin. (2014). *Ecole maternelle, pauvreté et diversité culturelle. Mieux préparer les futurs instituteurs et institutrices préscolaires au soutien des enfants de milieux précarisés*. Bruxelles.
- Groupe des 4 opérateurs de la FIE (GT4O). (2014). *Propositions pour une réforme des formations initiales des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles.
- Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013). *Note d'orientation concernant la formation initiale des enseignants*.
- Institut de la formation en cours de carrière. (2011). *Rapport annuel d'activités. Année 2010*.
- Institut de la formation en cours de carrière. (2011). *Rapport d'évaluation des formations en cours de carrière organisées en 2010-2011*.
- Institut de la formation en cours de carrière. (2012). *Rapport d'évaluation des formations en cours de carrière organisées en 2011-2012*.
- Institut de la formation en cours de carrière. (2013). *Rapport d'évaluation des formations initiales des directions-volet commun à l'ensemble des réseaux- organisées en 2011-2012*.
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants – Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*.
- OCDE. (2014). *Résultats de TALIS 2013, Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. chapitre 2.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 90.
- Parlement de la Communauté française, Déclaration de politique communautaire 2009-2014. Une énergie partagée pour une société durable, humaine et solidaire
- Wolfs, J.L., Charlier, E., Fagnant, A. & Letor, C. (2010). La formation des enseignants : quelques pistes de réflexion. Représentation des enseignants, réflexivité et développement professionnel. *Education & Formation*, e-294.

3.2.2. Formation continue des acteurs professionnels (régulation, organisation, évaluation)

DÉFINITIONS

Dans un premier temps, nous brosserons les principaux constats à partir de 5 éléments d'analyse : les dispositions légales, le caractère obligatoire de la formation en cours de carrière, les budgets qui lui sont consacrés, l'évaluation des dispositifs et enfin les recommandations des autorités européennes et l'OCDE.

Nous envisagerons ensuite quelques points d'attention en relation avec les constats posés.

Pour être complet, à côté des éléments présentés dans cette fiche et relatifs aux deux décrets de 2002 relatifs à la formation continue des enseignants, il conviendrait encore d'ajouter d'autres formes de formation continue, comme celle qui est offerte par les instituts et écoles supérieures de pédagogie (ISP et ESP) assurent une formation reconnue et (faiblement) valorisée aux enseignants volontaires depuis 1929. On pourrait aussi ajouter ici la formation qui est assurée par les universités à travers le master en sciences de l'éducation et qui permet une valorisation barémique aux instituteurs et agrégés de l'enseignement secondaire inférieur depuis 2009.

CONSTATS

Les dispositions légales et leurs principales distinctions

En FWB, deux premiers textes vont règlementer la formation en cours de carrière (FCC), celui de 1990 pour ce qui concerne les personnels du fondamental ordinaire, du spécialisé et des CPMS et celui de 1993 pour ceux du secondaire ordinaire. Ils seront abrogés par les deux décrets du 11 juillet 2002⁵³, l'un visant le spécialisé, le secondaire ordinaire, les CPMS et créant un Institut de la formation en cours de carrière en interréseaux et l'autre le fondamental ordinaire.

Le décret relatif à la FCC des membres du personnel directeur et enseignant et du personnel auxiliaire d'éducation de l'enseignement de Promotion sociale date de 1998.

Aucune disposition légale ne concerne explicitement la FC ou la FCC des formateurs de la formation initiale des Hautes écoles ou des Universités.

Les premiers constats, que nous approfondirons au point 2.2, se lisent déjà ici :

- a) Chacune des législations évoque la formation en cours de carrière (FCC) et non la formation continue (FC). La première, en plus de l'articulation à la formation initiale et à la prise en compte des besoins de la fonction que prévoit la FC, inclut également la formation complémentaire permettant l'accès à d'autres fonctions que celle prévue par la formation initiale.
- b) Quelle que soit la période, ce sont des textes distincts et donc différents qui organisent légalement la FCC. Concrètement, les distinctions principales se situent par rapport :
 - au caractère obligatoire de la formation : il prévaut dans les deux textes de 2002 ; il pourrait le devenir pour certaines formations dans le texte de 1998⁵⁴ ;
 - au caractère interréseaux des dispositifs de formation en plus de ceux qui existent dans les Pouvoirs organisateurs/réseaux⁵⁵ : il est présent dans les

⁵³ Décret du 11/07/02 relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire ; Décret du 11/07/02 relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécialisé, l'enseignement secondaire ordinaire et les centres psycho-médico-sociaux et à la création d'un institut de la formation en cours de carrière.

⁵⁴ Voir art. 8 du Décret de 1998

⁵⁵ La formation en interréseaux porte sur la capacité à mettre en œuvre la pédagogie des compétences permettant d'atteindre les niveaux déterminés par les référentiels de compétences et tout autre thème commun à l'ensemble des niveaux et réseaux d'enseignement. La formation « réseaux » porte sur la

trois textes, mais il ne se traduit que dans les formations facultatives pour le fondamental ordinaire d'une part et, dans les faits, il n'existe pas pour la Promotion sociale⁵⁶ d'autre part ;

- à la notion plan de formation de l'équipe éducative qui n'existe formellement que dans les deux décrets de 2002. Par ailleurs la notion de projet personnel de formation n'apparaît ni dans le texte de 2002 visant le fondamental ordinaire, ni dans le texte de 1998 ;

- c) Chacun des textes définit le public éligible aux formations qui le concerne. Les deux textes de 2002 permettent la mixité des publics de l'enseignement obligatoire mais dans les faits, celle-ci n'est essentiellement réalisable qu'au niveau de l'interréseaux. Ces décrets de 2002 ne permettent donc guère de prendre en compte toute la diversité des acteurs de l'enseignement, alors qu'ils sont acteurs proches de l'école⁵⁷ : enseignants des Hautes écoles et Universités (catégorie pédagogique), étudiants en stage, personnels d'accueil et de garderie, travailleurs des SAS, enseignants en IPPJ, en écoles de devoirs, médiateurs scolaires, personnel SAJ, ...

Le caractère obligatoire de la FC/FCC, sa réalité

Si la pertinence du caractère obligatoire de la FCC des enseignants reste controversée⁵⁸, le rapport Eurydice (2013⁵⁹) indique que la formation professionnelle continue (FPC) a gagné en importance au fil des ans. Il indique qu'elle est à présent considérée comme une obligation professionnelle dans 28 systèmes éducatifs : généralement cette obligation est mentionnée dans les lois ou les réglementations, mais dans certains pays, elle est indiquée dans les contrats de travail des enseignants ou dans les conventions collectives. Il faut également signaler qu'une FPC spécifique liée à l'introduction de nouvelles réformes éducatives et organisée par les autorités compétentes est, en général, obligatoire même dans les pays où la FPC ne constitue pas une obligation professionnelle pour les enseignants.

L'obligation est-elle respectée en FWB? Dans les faits, cette obligation n'est pas formellement vérifiée. Cependant, pour l'année 2013-14, le Groupe « CoPi Formation » a calculé qu'ensemble les différents organismes de formation (interréseaux et réseaux) avaient activé 13 662 journées de formation et que 119 828 membres du personnel se sont inscrits à une ou plusieurs journées de formation⁶⁰.

Sachant qu'en 2014-2015, l'Administration (AGE) dénombre 105 545 membres du personnel, on peut déduire que la formation en cours de carrière touche une très grande majorité des personnels concernés par les décrets de 2002⁶¹.

En FWB, « le nombre d'inscriptions aux modules de formation ainsi que les appréciations formulées par les participants tendent à montrer que la formation en cours

mise en œuvre des projets éducatifs, pédagogiques et des programmes tandis que la formation « PO/établissement » porte sur la mise en œuvre des éléments du projet d'établissement.

⁵⁶ L'arrêté d'application de l'article 15bis du Décret de 1998 n'a pas été pris.

⁵⁷ Groupe « CoPi Formation » (2013). Bilan de la formation en cours de carrière après 10 ans. Note présentée à la Commission de Pilotage le 19 février 2013.

⁵⁸ Voir la conclusion de l'ouvrage de MAULINI O., DESJARDINS J., ETIENNE R., GUIBERT P., PAQUAY L. (sous la direction de) (2015)

⁵⁹ Commission européenne/EACEA/Eurydice (2013). Chiffres clés des enseignants et des chefs d'établissement en Europe. Édition 2013. Rapport Eurydice. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne. P. 59 et ss.

⁶⁰ Groupe « CoPi Formation » (2015).

⁶¹ A la demande du Président de la Commission de pilotage, l'IFC a calculé le « taux de formation » en établissant le rapport entre les inscrits aux formations en interréseaux (par n° de matricule, en éliminant les doublons) au cours des 3 dernières années scolaires et l'effectif total des personnes éligibles selon les modalités des décrets de 2002. Tout en invitant les lecteurs à prendre les résultats avec prudence, notamment parce que l'exercice, fait pour la 1ère fois et repose sur des données qu'il conviendrait d'affiner, l'IFC indique que le taux est de 105,8 % pour les agents CPMS, 93,9 % pour les personnels du secondaire ordinaire, 86,8 % pour les personnels du spécialisé, 91,7% en 2011 pour les personnels du spécialisé (10,3% en 2014, du fait de la suppression de la « journée inspection »). – IFC (2014).

de carrière n'est plus aujourd'hui vécue uniquement comme une obligation mais est perçue, de plus en plus, comme une composante incontournable d'un parcours de professionnalisation⁶² ».

Les budgets alloués à la FCC

Selon le Rapport Eurydice, «*il existe trois manières principales de soutenir la FPC: couvrir les coûts de l'organisateur de la FPC, attribuer des fonds aux établissements, ou rembourser directement les dépenses de chaque enseignant* ».

En FWB recourt aux deux premiers moyens bien que dans les faits, les PO/établissements confient ce budget à l'organisme de formation de son réseau à charge pour celui-ci d'assurer les formations qui répondent à leurs besoins.

« Pour supprimer la charge financière des enseignants qui participent aux activités de FPC, la plupart des pays proposent des cours gratuits et presque tous les systèmes éducatifs couvrent les frais des organisateurs (.../...). Cependant, les types de cours financés diffèrent énormément d'un pays à l'autre. Généralement, les autorités éducatives couvrent les frais des activités de FPC qui sont considérées comme obligatoires pour les enseignants, ou qui traitent de sujets prioritaires ou de domaines déterminés par les autorités éducatives supérieures⁶³ »

Alors que l'importance des missions dévolues à la formation en cours de carrière au regard des attentes sociétales sont fortes⁶⁴, que les besoins de formation évoluent et se complexifient, que les demandes sont de plus en plus spécifiques et nombreuses, les budgets octroyés à la formation en cours de carrière, fixés en 2002, jamais indexés, sont amputées de 15% depuis 2010.

Par ailleurs, le pourcentage autorisé (10%) affecté aux frais de gestion, trop réduit, fait l'impasse sur la nécessité de disposer des ressources humaines suffisantes⁶⁵ pour mener à bien les projets et répondre aux exigences légales (par exemple, en matière de marchés publics).

Enfin, la part considérable des budgets affectée aux frais de déplacement et de restauration⁶⁶, a nécessairement une incidence sur le volume de formations programmables.

Pour l'initial 2015, le budget global de la FCC en FWB est de 9,307M°€ (dont 3,317M°€ pour le niveau interréseaux et 5,990M°€ pour les niveaux Réseaux+PO).

Comme le soulignaient les rédacteurs de la note « CoPi-formation » en 2013, « les budgets actuels ne permettent guère d'envisager un processus de formation intensif et de longue durée, de rencontrer toutes les demandes d'inscription, risquant ainsi d'entraîner un effet de démotivation chez les participants. Les organismes de formation sont ainsi amenés à recentrer leur politique de formation sur des besoins jugés prioritaires, impliquant des choix difficiles et parfois impossibles, alors qu'ils veulent se montrer soucieux de développer des initiatives nouvelles ou innovantes⁶⁷ ».

Au Québec⁶⁸, la formation n'est pas obligatoire mais une convention nationale prévoit que des sommes sont allouées par le Ministère aux commissions scolaires, au prorata du nombre d'enseignants à temps plein à raison de 240\$/enseignant/an. Cette somme, que d'aucuns trouvent dérisoire, peut être répartie sur les seules formations volontaires.

⁶² Groupe « CoPi Formation » (2013).

⁶³ Commission européenne/EACEA/Eurydice (2013), p. 62

⁶⁴ En témoignent les très nombreux ouvrages publiés à propos de la formation des enseignants, les articles de presse mais aussi la note du Groupe « CoPi Formation » (2013).

⁶⁵ En particulier, gestionnaires et responsables de formation.

⁶⁶ Jusqu'à 40% du budget de la plupart des dispositifs de formation. – Note CoPi Formation (2013)

⁶⁷ Par exemple, les formations hybrides mises en place par l'IFC, les formations hors temps scolaire des opérateurs réseaux et de l'IFC.

⁶⁸ DESJARDINS J. « Stimuler l'épanouissement d'une culture de la formation continue au Québec : visée réaliste ou fantasmagique ? » in MAULINI O., DESJARDINS J., ETIENNE R., GUIBERT P., PAQUAY L. (sous la direction de) (2015), p. 75

A l'échelle de la FWB, cet investissement équivaldrait à environ 21 millions d'euros⁶⁹, soit 2,25 fois plus, pour la formation obligatoire.

L'évaluation des dispositifs de formation et des dispositions décrétales

Pour traiter ce point, il est utile, de repartir⁷⁰ des objectifs fondamentaux des deux décrets de 2002 :

- la professionnalisation des membres du personnel, notamment par la prise en compte de l'évolution des contextes éducatifs, pédagogiques et organisationnels, en vue de l'amélioration de l'efficacité et de l'équité du système éducatif ;
- l'acquisition de compétences professionnelles liées à l'exercice du métier et aux besoins du système éducatif : mise à jour des connaissances ; acquisition de compétences et de savoirs nouveaux⁷¹ ; analyse des épreuves d'évaluation externe et réponses aux exigences en découlant ; appropriation des référentiels ; analyse de pratiques professionnelles⁷² ; soutien à la mobilité professionnelle.
- la professionnalisation collective des équipes d'enseignants par l'organisation de formations « en équipe » ou « d'équipe » ; appropriation d'outils pédagogiques ; élaboration de plans de formation soutenant les projets d'établissement ou de centre⁷³, rencontre des besoins spécifiques des réseaux d'enseignement (mise en œuvre des projets éducatifs et pédagogiques propres, programmes...). Pour les C.PMS, il y a lieu de citer aussi la capacité à développer une approche tridisciplinaire et un travail de partenariat avec les écoles et les services extérieurs.

Il convient ensuite de vérifier si les programmes de formation, tous niveaux confondus (interréseaux / Réseaux / PO – enseignement / CPMS) offrent l'opportunité de rencontrer ces objectifs. A cette question l'analyse effectuée au cours des trois dernières années consécutives par le groupe CoPi Formation permet de répondre par l'affirmative.

Cette analyse nous permet de poser quelques constats supplémentaires.

- A propos de la **durée des formations**. A l'IFC, les formations sont prioritairement de 2 jours. C'est aussi le cas de +/- 60% des formations des réseaux subventionnés. Elles sont le plus souvent d'un jour dans l'enseignement organisé par la FWB et pour celle du niveau PO/établissement. Dans +/- 16% des cas (pour 2 réseaux et l'IFC), les formations sont d'une durée de 3 ou 4 jours.
- Sur le plan strictement organisationnel, nous observons que l'accès à la formation est fortement lié à la problématique du remplacement des professeurs. Dès lors, dans l'enseignement secondaire et spécialisé, le respect a minima de l'obligation de formation, confronté à cette considération organisationnelle (et à l'obligation d'enseignement), pousse les chefs d'établissement à **privilégier des dispositifs collectifs** qui, s'ils permettent à des membres du personnel d'écoles proches de travailler sur des objets professionnels partagés⁷⁴ et d'offrir un nombre important et diversifié de formations, présentent quelques difficultés :
 - Le membre du personnel se voit imposer une double contrainte : l'obligation de formation et celle du moment du dispositif collectif.
 - Le public, quantitativement très nombreux est aussi qualitativement très hétérogène⁷⁵. Cette diversité que certains trouvent riche devient très problématique lorsqu'il s'agit d'offrir des formations qui

⁶⁹ Au 29/05/2015, 240\$ canadiens = 175€ (*119.828 membres du personnel)

⁷⁰ comme l'ont fait les auteurs de la note CoPi Formation en 2013

⁷¹ Y compris la poursuite du développement des compétences entamé en formation initiale.

⁷² Par la prise de recul par rapport à son propre fonctionnement et par des échanges sur les pratiques professionnelles.

⁷³ Pour les CPMS.

⁷⁴ En particulier entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé.

⁷⁵ Ex. : « novice vs ancien dans le métier », « Psychologue dans un CPMS vs professeur de CTPP du 3^{ème} degré », « professeur de français au 1^{er} degré différencié vs 3^{ème} degré de transition »).

répondent à des métiers « rares » ou à « occurrence faible⁷⁶ ». S'il est possible d'assurer une session de formation spécifique par an pour chacun d'eux, il est par contre impossible de multiplier cette offre et, notamment, de la présenter dans chaque organisation de formations à inscriptions collectives. Certains participants se sentent dès lors, à juste titre, défavorisés par le système.

- La question de la **frontière et de la complémentarité entre les niveaux de formation** (interréseaux/réseaux/PO) se pose, même si elle peut être çà-et-là résolue par une dynamique de co-construction et d'accords mutuels⁷⁷. Il y a parfois redondance entre les offres réseaux et interréseaux.
- Dans certains domaines très spécifiques, il est difficile de **trouver des formateurs experts**, de qualité. La formation de formateurs internes serait alors une solution – difficile à rencontrer sur une large échelle actuellement au regard de l'étroitesse des budgets.

Ajoutons que la programmation annuelle et donc brève est difficilement compatible avec une logique de développement professionnel dans la durée et d'un nécessaire travail en continuité au fil des années. Certains thèmes nécessitent une formation longue, étalée dans le temps, avec des moments de retour sur le terrain et des moments de recul, avec des temps de travail pour soi et des temps de travail en équipe pédagogique. Ce sont des sujets qui répondent à un besoin à la fois individuel et collectif et qui sont demandés tant par des individus que par des directions au nom de leur établissement. Ces formations-là doivent être envisagées sur un temps plus long que celui que les décrets permettent d'offrir aujourd'hui et être pensée de manière complémentaire entre les niveaux « interréseaux et réseaux ou PO ».

La nécessité de renforcer le **lien** fort entre « Plan de formation » et « Projet d'établissement » d'une part et entre « Plan de formation » et « Projet personnel de formation » d'autre part. Pour ce faire, il est éminemment nécessaire de compter sur un **pilotage pédagogique** solide de l'établissement scolaire ou du centre PMS. Ce pilotage permet de définir, par et pour l'équipe, les orientations prioritaires en matière de formation. Il permet de responsabiliser et de soutenir le professionnel dans son choix de la formation.

En effet, indépendamment de la formation elle-même, l'avant (choix) et l'après (retour sur le terrain suite à la formation) restent des moments cruciaux. La manière dont le choix de formation a été établi fait partie intégrante des retombées que la formation pourra avoir pour la personne.

Pour l'après-formation, différentes stratégies peuvent être mises en place par les établissements pour réinvestir les acquis de la formation. Dans tous les cas, le **soutien de la direction** par rapport au processus formatif est essentiel. Reprenons ici quelques éléments clés à ce sujet (Deprez, 2007) :

- Adopter une attitude positive face au changement ;
- Valoriser la formation continue ;
- Recueillir l'avis des membres de l'équipe sur la formation suivie ;
- Inciter les membres du personnel à communiquer les acquis de la formation ;
- Valoriser la collaboration entre collègues ;
- Prévoir des temps de réflexion et d'évaluation par rapport aux pratiques.

Par ailleurs, la grande majorité des dispositifs d'**évaluation des formations** comporte des limites : elle est faite en fin de processus et ne permet pas d'évaluer le transfert ou l'impact sur le terrain. Or ce sont ces dernières mesures – qui ne sont clairement pas du registre des organismes de formation interréseaux ou réseaux – qui permettraient de mesurer si la formation en cours de carrière fait ou non progresser la qualité de l'enseignement en FWB.

⁷⁶ Pensons aux professeurs d'espagnol ou aux professeurs de sciences appliquées.

⁷⁷ Voir les formations Teacch, CPU ou encore Entr'Apprendre, réfléchis en complémentarité.

Cependant, s'il est vrai qu'il est l'heure de prendre la mesure du réinvestissement des acquis de la formation sur le terrain, gardons bien à l'esprit que ceci est méthodologiquement très complexe à réaliser. Cela touche au processus de développement professionnel dans sa globalité. Dans cette perspective, la formation au cours de l'ensemble de la carrière et pas seulement ce qui relève de ce qui se vit lors de la FCC est un des éléments du développement professionnel, important, certes mais pas unique.

Quelles sont les recommandations actuelles en matière de FCC ?

Selon le Conseil de l'éducation et de la formation (CEF), chargé d'évaluer la mise en œuvre du Contrat pour l'école, « l'IFC recommande la révision des deux décrets de 2002 (formation en cours de carrière des enseignants du primaire et du secondaire) en tenant compte des constats établis après 12 années de mise en œuvre, et notamment ceux relatifs à la difficulté d'organiser des formations sur le continuum primaire/secondaire, à certaines disciplines « orphelines » (parce que trop peu d'enseignants), au contexte global qui constitue le cadre de travail de l'enseignement » (CEF, 2015, p.63).

S'appuyant sur la publication « La formation et le développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement de l'enseignement obligatoire », commanditée par la DRI au Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement de l'ULg qui évalue la politique menée en FWB en matière de formation continuée à la lumière des objectifs fixés dans le cadre stratégique européen « Education et Formation 2020 » (Blondin et Chenu, 2014), le CEF estime que les dimensions suivantes de la FC des enseignants en FWB « méritent particulièrement de retenir l'attention : l'absence de vérification du respect de l'obligation de participation ; la difficulté pour les enseignants de se libérer pour participer aux activités de formation ; l'articulation insuffisante entre les plans de formation collectifs et les projets personnels de formation ; la rigidité du dispositif en termes de répartition des jours de formation entre les niveaux (inter-réseaux/macro vs réseaux/méso et pouvoirs organisateurs ou établissements/micro) rend difficile l'inscription dans la durée d'un dispositif de formation ; l'exclusion de certains acteurs de l'enseignement (personnels d'accueil et de garderie...) ; les règles comptables qui freinent la mise en place de certaines innovations ; la rareté des formateurs compétents dans certains domaines ; l'absence de dispositif d'insertion structuré généralisé ; les contraintes budgétaires (budget amputé en 2010). » (CEF, 2015, p. 64)

Blondin et Chenu (2014) soulignent ainsi que « plusieurs propositions sont à retenir : la détermination d'un cadre de compétences attendues, l'élaboration de plans de formation, l'utilisation de portfolios, la nécessité d'un pilotage du dispositif, l'attention à porter au remplacement des enseignants en formation et à l'allègement du temps d'enseignement pour ceux qui sont en période d'insertion. En outre, ces recommandations mettent en évidence la nécessité d'une reconnaissance et d'une valorisation de la formation. »

DIAGNOSTIC

Les enjeux de la formation en cours de carrière, tels que définis dans les décrets de 2002 restent pertinents. Par contre, nous avons vu que l'analyse des contraintes budgétaires et organisationnelles rigides dans lesquelles sont enfermés les organismes de formation d'une part, les modalités strictes dans lesquelles est inscrite l'obligation professionnelle de la formation d'autre part, appellent à des évolutions... dont certaines demanderont des modifications décrétales.

Ouvrir les possibles

Ainsi, si on suit Donnay et Charlier (2006), par exemple, la formation en cours de carrière est « un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là enrichit et transforme son identité professionnelle. »

Dans cette définition, la rencontre avec les autres est importante à souligner comme occasion de développement professionnel. Elle indique aussi que ce processus, ne fût-ce que parce qu'il est « intentionnel ou non » dépasse le cadre de la formation. L'enjeu est dès lors :

- pour le professionnel, de profiter des multiples occasions d'apprendre qui s'offrent à lui au quotidien et de créer des ponts entre ces différents lieux de développement professionnel ;
- pour le système éducatif, de prendre en compte ces facettes multiples et multiforme du processus formatif, de les reconnaître et de les valoriser.

Donner du temps

Il en résulte également l'importance de proposer différentes modalités organisationnelles de la formation en fonction des objectifs visés. Donner du temps au temps nécessaire pour développer des pratiques d'analyse réflexive, l'appropriation de nouvelles voies de travail qui demandent des dispositifs de formation formels et informels relativement longs comme

- Les formations de type hybride (en partie en présentiel, en partie à distance), qui allongent le temps de la formation et permettent de prendre en compte les temps de lecture, et les pratiques sur le terrain ;
- Les formations qui s'apparentent au compagnonnage, celles qui permettent, grâce à un dispositif cadré de co-construction, d'apprendre en équipe à travailler en équipe, de s'appuyer sur l'expérience de l'autre et réciproquement ;
- Les formations « en cascade », celles qui développent des compétences de « relais » auprès de ses pairs.
- Et ainsi pouvoir valoriser ses acquis et ses compétences professionnelles développées dans différents lieux (colloque, master, exercice du tutorat, participation aux groupes de travail qui élaborent les épreuves externes, par exemple) dont la pertinence pourrait éventuellement être attestée par un organe à définir.

Lien et cohérence

La nécessité de renforcer le lien fort entre « Plan de formation » et « Projet d'établissement » d'une part et entre « Plan de formation » et « Projet personnel de formation » d'autre part. Pour ce faire, il est éminemment nécessaire de compter sur un pilotage pédagogique solide de l'établissement scolaire ou du centre PMS. Ce pilotage permet de définir, par et pour l'équipe, les orientations prioritaires en matière de formation. Il permet de responsabiliser et de soutenir le professionnel dans son choix de la formation.

En effet, indépendamment de la formation elle-même, l'avant (choix) et l'après (retour sur le terrain suite à la formation) restent des moments cruciaux. La manière dont le choix de formation a été établi fait partie intégrante des retombées que la formation pourra avoir pour la personne.

Pour l'après-formation, différentes stratégies peuvent être mises en place par les établissements pour réinvestir les acquis de la formation. Dans tous les cas, le **soutien de la direction** par rapport au processus formatif est essentiel. Reprenons ici quelques éléments clés à ce sujet (Deprez, 2007):

- Adopter une attitude positive face au changement ;
- Valoriser la formation continue ;
- Recueillir l'avis des membres de l'équipe sur la formation suivie ;
- Inciter les membres du personnel à communiquer les acquis de la formation ;

- Valoriser la collaboration entre collègues ;
- Prévoir des temps de réflexion et d'évaluation par rapport aux pratiques.

Lien entre FIE et FCC

Il paraît enfin urgent aujourd'hui de favoriser le lien entre la formation initiale et la formation continue, notamment en permettant à chaque professionnel :

- de penser sa formation en cours de carrière à partir d'un « bilan de compétences » entamé durant sa formation initiale ;
- de disposer d'outils (tels un portfolio) pour responsabiliser les professionnels de l'enseignement par rapport à leur formation, de mieux faire le lien entre leur projet personnel et le plan de formation de l'établissement ;
- de disposer d'un « crédit-temps » de formation dont la durée dépend de l'étape ou de la spécificité de sa carrière (ce peut être le moment de l'entrée dans le métier, mais aussi le changement d'attribution, le changement de type d'enseignement ou d'école / centre) ;
- d'échanger professionnellement avec ses collègues, tous ses collègues

SOURCES

- Baffrey, V., Hicter, A. (2009). La formation en cours de carrière (en interreseaux) peut-elle stimuler à la fois le développement professionnel des participants et des formateurs ? *21e colloque de l'ADMEE-Europe*, N° de la communication : C145.
- Blondin, Ch. & Chenu, F. (2014). La formation et le développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement de l'enseignement obligatoire. Mise en perspective européenne de la situation en Fédération Wallonie – Bruxelles Consulté à l'adresse http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/169117/2/La_formation_et_le_developpement_professionnel_des_enseignants.pdf
- Carlier, G., Renard, J-P. & Paquay, L. (2000). *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Cartier Sylvie (2014). *Doit-on imposer une formation continue aux enseignants ?* Consulté à l'adresse <http://www.nouvelles.umontreal.ca/recherche/sciences-de-education/20140210-doit-on-imposer-une-formation-continue-aux-enseignants.html>
- Cauterman, M-M., Demailly, L., Bliez, N., Suffys, S. *et al.* (1998). La formation continue des enseignants est-elle utile? Paris : PUF, 224 p
- Commission européenne/EACEA/Eurydice. (2013). *Chiffres clés des enseignants et des chefs d'établissement en Europe. Édition 2013*. Rapport Eurydice. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne. Consulté à l'adresse : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151fr.pdf
- Conseil de l'éducation et de la formation (CEF). (2015). *Etat des lieux du « Contrat pour l'École » - Dossier d'instruction*. Consulté à l'adresse : http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_127_DI.pdf&hash=ebde17b92cd1a0ed72d74fc479475d430237f8b5
- Conseil de l'éducation et de la formation (CEF). (2015). *Du « Contrat pour l'école » à un « Pacte pour un Enseignement d'Excellence » - Constats et Recommandations du CEF – Avis n° 127*. Consulté à l'adresse : http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_127.pdf&hash=2747c697a5111908a5db21d661165d5f518ccb40
- Deprez, M. (2007). *Formation continue et processus de changement*. Thèse de doctorat non publiée. UMH: faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Groupe « CoPi Formation » (2013). *Bilan de la formation en cours de carrière après 10 ans. Note présentée à la Commission de Pilotage le 19 février 2013*.
- Groupe « CoPi Formation » (2015). *Note présentée à la Commission de Pilotage le 24 mars 2015*.
- Houpert, D. (2005). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? *Cahiers pédagogiques* n° 435, Dossier « Enseigner, un métier qui s'apprend ». Consulté à l'adresse : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-quoi-la-formation-continue-des-enseignants-contribue-t-elle-au-developpement-des-competences-professionnelles>
- Institut de la formation en cours de carrière – IFC (2014). *Rapport d'évaluation des formations en cours de carrière en interréseaux de l'année 2013-2014*.
- Maulini, O., Desjardins, J., Etienne, R., Guibert, P. & Paquay, L. (eds.) (2015). *A qui profite la formation continue des enseignants ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck.

3.3. Parcours professionnels⁷⁸

DÉFINITIONS

Cette section aborde **les parcours professionnels des enseignants**, lesquels doivent aujourd'hui faire face à de nombreux défis, qui se déclinent différemment selon les moments de la carrière, les niveaux d'enseignement et les contextes de travail. En FWB, comme dans de nombreux autres pays occidentaux, le métier d'enseignant est décrit depuis de nombreuses années comme devant faire face à une « crise multidimensionnelle », qui touche de nombreuses dimensions de l'exercice professionnel (relations avec les élèves, statut social, conditions d'emploi, perspectives de carrière, ...). Etant donné l'ampleur de la thématique, nous avons fait le choix de nous centrer ici sur deux aspects des parcours professionnels qui semblent particulièrement problématiques aujourd'hui : (1) **l'insertion dans le métier et les parcours des débutants**, (2) **les conditions d'exercice du métier et la satisfaction professionnelle** des enseignants.

Cette section n'abordera pas les parcours des autres professionnels de l'éducation (directions d'école, inspections, conseillers pédagogiques, éducateurs scolaires, etc.), bien moins souvent étudiés que les enseignants. Nous pouvons d'ailleurs ici souligner et regretter que ces professionnels fassent peu souvent l'objet de recherches scientifiques en FWB, alors qu'à leur sujet aussi, plusieurs problématiques importantes semblent émerger ces dernières années : pénurie de recrutement et usure professionnelle chez les directions d'école, sentiment de non reconnaissance et absence de référentiel de métier spécifique au monde scolaire chez les éducateurs scolaires, tensions liées au nouveau statut et aux nouvelles missions prescrites chez les inspecteurs, ...

Au sujet des enseignants, cette section n'abordera pas non plus la question de la « gestion des fins de carrière », faute d'études disponibles en FWB. Nous pouvons cependant relever que dans d'autres contextes nationaux, cette thématique fait l'objet d'une préoccupation croissante, en lien avec un phénomène d'usure professionnelle⁷⁹ et la problématique de l'articulation entre vie privée et vie professionnelle (voir par ex. à ce sujet, les travaux récents de Françoise Lantheaume en France).

3.3.1. L'insertion dans le métier et les trajectoires des enseignants débutants

CONSTATS

En Fédération Wallonie-Bruxelles (comme dans d'autres pays d'Europe et d'Amérique du Nord), la question de l'insertion professionnelle des enseignants débutants et de leur trajectoire professionnelle est devenue depuis une quinzaine d'années une problématique importante. Notre système éducatif est en effet confronté à **un taux de départs précoces relativement important chez les enseignants en début de carrière**, venant alimenter un **problème persistant de pénurie**. Comme le souligne le rapport de Beckers, Jaspar et Voos (2003), le problème n'est pas seulement d'attirer de nouveaux enseignants, mais aussi ou surtout de les retenir. Ce genre de problématique se retrouve également dans d'autres domaines de la société, où les carrières sont plus instables qu'auparavant et où les jeunes générations n'hésitent pas à changer d'emploi après quelques années. Il y a près de quinze ans, l'étude réalisée par Vandenberghe (2000) indiquait qu'environ 40% des enseignants du secondaire quittaient le métier avant la fin de leur cinquième année d'enseignement. Récemment, une étude menée par des chercheurs du Girsef (UCL) et du centre de recherche Metices (ULB) (Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire & Veinstein, 2013), sur base d'une analyse statistique des

⁷⁸ Dans les délais très courts imposés à l'auteur de cette fiche, il n'a pas été possible de mener une analyse approfondie de toutes les sources disponibles. L'auteur s'est donc essentiellement appuyé sur les textes directement à sa disposition ou communiqués par le GT1. Dans la suite du travail, il importera de s'assurer que des références importantes n'ont pas été oubliées.

⁷⁹ En FWB, une enquête menée par Maroy & Cattonar (2002) auprès d'enseignants du secondaire a observé une certaine usure professionnelle chez les enseignants plus âgés, qui se déclarent plus souvent insatisfaits de leur métier (34% des enseignants ayant plus de 26 ans d'ancienneté se disent insatisfaits contre 9% des enseignants ayant moins de cinq ans d'ancienneté), pessimistes quant à leur avenir (64% contre 38%) et vouloir cesser d'enseigner en partie ou totalement (71% contre 35%).

trajectoires des enseignants débutants réalisée à partir de fichiers administratifs, indique qu'**environ 35% des enseignants** (tous niveaux d'enseignement obligatoire confondus) **quittent le métier endéans leurs cinq premières années de carrière** (voir le graphique 1). La première année d'exercice semble particulièrement cruciale puisque **la moitié des sorties interviennent lors de la première année** (environ 19 % partent durant la 1^{re} année ou au terme de celle-ci) (Delvaux & *alii*, 2013, p. 84-85).

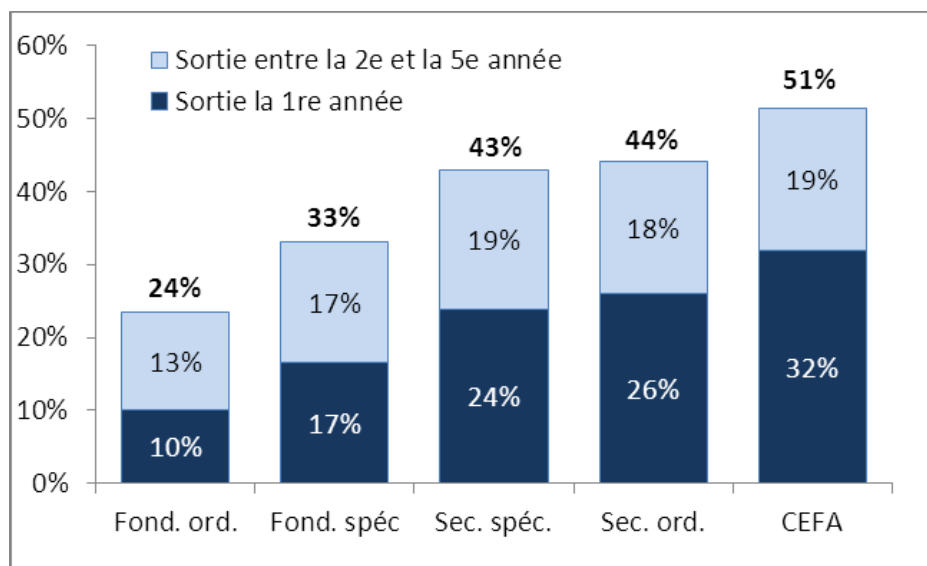


Figure 1 : Proportion d'enseignants quittant l'enseignement au cours de leur 1^{re} année de noviciat et durant les quatre années suivantes

(source : Delvaux & *alii*, 2013, p. 92)

L'étude de Delvaux & *alii* (2013) met en évidence **une forte variabilité du taux de sortie selon le contexte scolaire** (niveaux et types d'enseignement, zones géographiques ou réseaux), **selon les caractéristiques individuelles des enseignants** (type de diplôme, âge et genre) et **les modes d'entrée** dans la profession (statuts et conditions d'emploi).

En particulier, l'étude montre que **le taux de sortie du métier varie fortement** :

- (1) **selon le niveau d'enseignement.** Ainsi, le taux de sortie est **plus élevé dans l'enseignement secondaire** : 44 % d'enseignants quittent le métier lors des cinq premières années quand ils exercent dans le secondaire ordinaire, 24 % quand ils enseignent dans le fondamental ordinaire (cf. graphique 1) (Delvaux & *alii*, 2013, p. 92-94),
- (2) **selon le diplôme possédé.** Le taux de sortie est **trois fois plus important parmi les non détenteurs d'un diplôme pédagogique** que parmi ceux qui en détiennent un : au terme des cinq premières années, plus de 60 % des individus non titulaires d'un titre pédagogique ont quitté la profession alors que ces départs précoces ne concernent que 20 % des enseignants disposant d'un diplôme pédagogique. Ce constat est d'autant plus interpellant que les enseignants sans titre pédagogique représentent un quart (25,5 %) des novices en FWB. L'étude fait ressortir que le diplôme est la principale variable associée au risque de sortie du métier (Delvaux & *alii*, 2013, p. 86-88),
- (3) **selon les conditions d'emploi durant la 1^{ère} année.** La probabilité de sortie est **plus élevée chez les enseignants ayant presté un nombre réduit de mois de travail et ayant un temps de travail limité.** L'étude montre que les novices récemment entrés héritent plus souvent de postes ouverts en cours d'année, lesquels sont moins pérennes. Ainsi, les insertions professionnelles effectuées en septembre, qui sont en moyenne plus stables que celles effectuées plus tard au cours de l'année, sont davantage le fait des novices les plus anciens. Seuls 42 % des enseignants débutants sont engagés pour la 1^{ère}

fois en septembre ; 31 % le sont après le 1^{er} janvier (Delvaux & *alii*, 2013, p. 15). Seuls 13 % des postes disponibles en septembre sont occupés par de nouveaux enseignants. Ces derniers se voient plus souvent attribuer les places ouvertes à partir d'octobre, beaucoup moins stables (pp. 29-30), avec des conditions d'emploi en moyenne moins favorables : un temps de travail mensuel moindre et plus grand nombre d'établissements ou de PO fréquentés.

Ces résultats invitent, selon les auteurs, à changer en partie la manière dont la question des débuts de carrière est généralement problématisée (Delvaux & *alii*, 2013, p. 137), pour mettre en avant que : (1) **c'est la première année qui apparaît la plus cruciale** (et non les cinq premières années), (2) plus qu'une question d'accompagnement des débuts de carrière, **les conditions d'emploi** (renvoyant aux questions de régulation, de coordination et de statut) **constituent un facteur essentiel**.

L'étude de Delvaux & *alii* (2013) indique que le taux de sortie varie aussi selon d'autres facteurs : *la situation géographique de l'école* (contrairement aux idées reçues, Bruxelles ne compte pas le taux de sortants le plus élevé de la Belgique francophone⁸⁰), *l'âge à l'entrée* (ceux qui entrent entre 25 et 29 ans sont les plus enclins à sortir), *les caractéristiques du public d'élèves* (l'indice socioéconomique de l'établissement dans lequel l'enseignant commence sa carrière a peu d'impact sur le taux de sortie).

L'étude de Delvaux & *alii* (2013) met par ailleurs en avant d'autres résultats importants concernant les conditions de recrutement des enseignants débutants, leur profil et leur parcours d'insertion :

- 29 % des enseignants débutants ont été engagés par plusieurs pouvoirs organisateurs au cours de leur 1^{re} année (p. 53).
- 31% des enseignants débutants sont encore présents cinq ans après leur premier engagement et ont été employés de manière continue. La même proportion est elle aussi présente après cinq ans, mais a connu des trajectoires avec interruption(s) d'emploi (pp. 40-41).
- Il existe une corrélation positive entre l'évolution du volume de l'emploi enseignant sur un marché et la stabilité des trajectoires des enseignants débutant sur ces marchés (pp. 62-64).
- 27% des enseignants débutants ont plus de 30ans (et 11% plus de 40ans). C'est dans les cours techniques et de pratique professionnelle que les enseignants débutants sont en moyenne les plus âgés (p. 65).
- Un peu plus d'un tiers des enseignants débutants n'ont pas de diplôme pédagogique au moment où ils accèdent à leur premier emploi (pp. 67-68). Mais ils quittent l'enseignement bien plus que les autres (pp. 86-87).
- Parmi les diplômés pédagogiques travaillant dans le secondaire, les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) quittent nettement plus souvent l'enseignement que ceux de l'inférieur (AESI) (pp. 88-89).
- Seuls 19 % de ceux qui ont presté 10 mois au cours de leur 1^{re} année d'enseignement ont quitté l'enseignement avant la fin de leur 5^e année (p. 104).
- 27 % des enseignants des écoles les plus défavorisées ont débuté leur carrière moins de cinq ans auparavant. C'est seulement le cas de 17 % des enseignants présents dans les écoles les plus favorisées (pp. 34-36).

D'autres études réalisées en FWB se sont également intéressées à l'insertion professionnelle des enseignants débutants, avec une autre perspective, en s'intéressant davantage aux **dimensions subjectives** de la trajectoire enseignante : en analysant la manière dont l'insertion professionnelle est *vécue*, au *mode d'engagement ou de désengagement* du métier (les raisons du choix d'enseigner / de quitter la profession, les motivations et aspirations professionnelles) et aux *évolutions sur le plan des représentations professionnelles et sur le plan identitaire*.

⁸⁰ À propos de cette situation, plusieurs hypothèses ont été avancées au sein du GT1, comme l'influence d'une pénurie particulièrement importante à Bruxelles (où le nombre de postes offerts pour une nomination peut excéder le nombre de temporaires remplissant les conditions statutaires pour pouvoir en bénéficier) ou le retour vers leur région d'origine, après nomination, de nombreux enseignants non bruxellois.

Dans cette perspective, une étude réalisée par Cattonar (2005, 2008) auprès d'enseignants du secondaire, sur base de récits de vie, montre que l'entrée dans le métier constitue **une période cruciale** de la carrière enseignante, particulièrement critique car elle est **souvent vécue difficilement** par les novices, sous le mode d'un « **choc de la réalité** ». Ce choc de la réalité, décrit dans de nombreux autres pays et que l'on retrouve dans d'autres professions sans pour autant s'accompagner d'un taux aussi important de départs précoces, est décrit comme une phase importante de la socialisation professionnelle au métier : un « passage à travers le miroir » au cours duquel les enseignants débutants font la découverte de la « réalité désenchantée » du monde professionnel, et cela bien plus que pendant les stages en formation (Cattonar, 2008, 2013). **Les difficultés vécues et rapportées par les enseignants débutants sont nombreuses et s'accumulent souvent.** Les études menées auprès d'enseignants (Cattonar, 2008 ; CSC 2012-2013) indiquent que les débutants se plaignent en particulier :

(1) **des conditions d'emploi précaires** (contrats de courte durée, à temps partiels, dans plusieurs établissements à la fois, ...) qui, outre le fait d'engendrer un sentiment d'insécurité, ne permettent pas aux débutants de s'impliquer entièrement dans le métier, ni de s'intégrer dans l'équipe éducative locale ;

(2) de **leur isolement** (absence d'accompagnement par les collègues ou la direction, voire absence d'accueil dans l'école), qui joue notamment un rôle négatif dans la confiance en soi et ses compétences,

(3) **des difficultés pédagogiques** pour enseigner la matière (adapter le niveau des cours, intéresser et enrôler les élèves,...) et gérer la discipline en classe.

L'étude de Cattonar (2005, 2008) indique que les premières classes, voire les premières années d'enseignement, constituent une véritable **épreuve professionnelle**, qui engage un important **travail d'ajustement identitaire** chez les nouveaux enseignants, entre un idéal professionnel préalablement construit (le plus souvent avant l'entrée en formation) et les conditions réelles de la pratique (les caractéristiques scolaires et les comportements « réels » des élèves) ; un travail d'ajustement que ne semble pas avoir, ou pas suffisamment, impulsé leur formation initiale (Cattonar, 2005 et 2008). Cette épreuve est surmontée de manière variable par les jeunes enseignants, selon différents facteurs : selon des facteurs liés à la fois au contexte concret de travail (contexte relationnel - avec les élèves, les collègues, la direction) et au profil des enseignants (motivations professionnelles et ressources personnelles mobilisables). Face aux difficultés rencontrées, un certain nombre d'enseignants adopte des comportements d'évitement qui peuvent prendre différentes formes : la sortie de la profession, mais aussi un changement d'établissement, un absentéisme chronique ou un rapport désengagé au travail. D'autres enseignants développent diverses « stratégies de survie » à court terme (s'investir dans des formations continuées, des mouvements pédagogiques) et arrivent, à plus long terme, à s'engager dans des formes de développement professionnel plus positives (Cattonar, 2005 & 2008).

La problématique des enseignants ayant quitté leur fonction est également abordée en réunion de GT1. Les membres estiment qu'il n'existe pas assez d'incitants envers les professionnels détenteurs d'un titre pédagogique de retourner dans l'enseignement après une expérience dans un autre domaine, et notamment dans le privé.

Un point positif est cependant souligné : la possibilité d'un retour à la fonction initiale après la prise de fonction de chef d'établissement. Les membres du GT1 voient cela comme une évolution positive.

DIAGNOSTIC

Comment expliquer les difficultés vécues par les enseignants débutants et le taux important de sortie précoce du métier d'enseignant ? A cette question, deux types d'explication sont principalement apportés, par des études réalisées dans perspectives différentes qui peuvent être considérées comme complémentaires et qui mériteraient d'être articulées.

(1) Une première série d'études (par ex. Cattonar, 2008 ; CSC 2012-2013), s'intéressant davantage aux dimensions « subjectives » de la trajectoire enseignante, va surtout mettre l'accent, pour comprendre les difficultés vécues par les jeunes enseignants lors de leur insertion, sur deux types de facteurs :

- **l'absence de soutien et d'accompagnement** des jeunes enseignants au sein des écoles,
- **un certain décalage entre les préconceptions idéales que les jeunes enseignants ont du métier et les conditions réelles du métier**, en lien notamment avec une insuffisance au niveau de la formation initiale, qui devrait davantage travailler les préconceptions du métier chez les étudiants, les former davantage à *l'ensemble* des différentes facettes du métier (enseignement d'une matière, mais aussi gestion de l'ordre, fonctions éducatives et socialisatrices, ...) ainsi qu'à la diversité des publics scolaires (notamment selon les filières, les types d'enseignement et l'indice socio-économique des écoles).

(2) Une deuxième série d'études, s'intéressant aux dimensions « objectives » des trajectoires professionnelles des enseignants débutants, va surtout mettre en avant les facteurs liés aux conditions d'emploi (volume de la charge de travail, précarité et faiblesse du statut d'emploi des novices) et au profil des enseignants (absence de titre pédagogique). Dans cette perspective, l'étude récente de Delvaux & *alii* (2013) a ainsi mis en évidence que le taux de sortie du métier est fortement lié aux **conditions d'emploi** lors de l'entrée dans le métier (surtout au cours de leur première année de noviciat) et à la **détention d'un diplôme pédagogique** : les enseignants qui présentent les taux de sortie les plus élevés sont ceux qui ne bénéficient pas d'une charge complète de travail (à temps plein) et qui ne possèdent pas de titre pédagogique.

Ces résultats de l'étude de Delvaux & *alii* (2013) amènent les auteurs à conclure notamment que s'il ne faut pas négliger la question de l'accompagnement et du soutien des jeunes enseignants en début de carrière, **il est essentiel de traiter la question de la (trop) grande différence de position sur le marché du travail entre les enseignants débutants et les enseignants « établis »**. Selon eux, si une partie des départs est due à un soutien insuffisant ou inefficace, une autre part importante du problème, plus difficile à traiter, réside dans **la régulation du marché du travail enseignant**, marquée actuellement par un maintien des nouveaux entrants dans une position statutaire dominée qui leur est défavorable. Les auteurs invitent alors à une problématisation en termes de « lutte des places » ou de « rapports de force » inégaux entre les débutants et les autres enseignants, rapports de force en partie structurés par les statuts qui protègent davantage les enseignants ayant acquis de l'ancienneté (p. 138). Ils estiment indispensable de réfléchir aujourd'hui (complémentairement à la réflexion sur l'accompagnement des débutants) à « des politiques visant à améliorer les conditions d'emploi des novices et à réduire les différences entre les positions qu'ils occupent par rapport aux autres enseignants sur le marché de l'emploi, de manière à ce qu'ils soient moins traités comme une variable d'ajustement du système » (Delvaux & *alii*, 2013, p. 143-144).

SOURCES

Beckers J., Jaspar S. & Voos M.-J. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Rapport présenté par la Communauté française dans le cadre de l'étude thématique de l'O. C. D. E, Département Education et Formation, Université de Liège.

Cattonar B. (2013). Formation initiale des enseignants au secondaire : enjeux professionnels et identitaires. Le cas de la Communauté française de Belgique. *Revue Suisse des Sciences de l'Education* (soumis pour publication).

Cattonar B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (sous la dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Les Presses Universitaires de Laval, p. 87-103.

Cattonar B. (2005). *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire. Approche biographique et contextuelle*. Université catholique de Louvain, Thèse de doctorat.

CSC (2012-2013). *Enquête de la CSC-Enseignement sur l'entrée en fonction*.

Delvaux B., Desmarez P., Dupriez V., Lothaire S. & Veinstein M. (2013). Les enseignants novices : analyse des conditions d'entrée dans le métier, des trajectoires professionnelles et des sorties du métier. *Les Cahiers de recherche du Girsef*.

Vandenbergh V. (2000). Leaving teaching in the French-speaking Community of Belgium: a duration analysis. *Education Economics*, vol. 8, n°3, p. 221-239.

3.3.2. Les conditions d'exercice et la satisfaction professionnelle des enseignants

CONSTATS

Les difficultés vécues par les enseignants ne s'arrêtent pas à la période d'insertion (cf. point 3.3.1). Depuis de nombreuses années, en FWB comme dans d'autres pays d'Europe et d'Amérique du Nord, le métier d'enseignant, surtout au niveau de l'enseignement secondaire, est décrit comme **un métier « en crise »**, voire « en souffrance » (cf. pour la France : Lantheaume & Hélou, 2008), traversé pour le moins par un certain « malaise » collectif (Maroy & Cattonar, 2002 ; Van Campenoudt, Franssen & alii, 2004a et 2004b). Derrière ce « malaise », qu'il est important de ne pas généraliser à tous les enseignants, puisque, comme nous le verrons plus loin, **ils sont nombreux aussi à se déclarer globalement satisfaits de leur métier** (Maroy, 2002), on retrouve **plusieurs difficultés vécues** liées à une complexification et une intensification du travail, à une perte de statut et de reconnaissance sociale, à une crise du sens du métier. Ces difficultés sont rapportées principalement à deux types d'évolution qui semblent particulièrement mettre à l'épreuve les enseignants, parce qu'elles complexifient les conditions d'exercice du métier et viennent ébranler les bases de leur identité professionnelle :

- (1) **l'évolution du public scolaire**, en lien notamment avec la massification de l'école et sa « démocratisation ségrégative » (Merle, 2012) qui se mettent en place à partir de la deuxième moitié du 20^e siècle et qui auront comme conséquence l'arrivée dans les écoles d'un public scolaire plus hétérogène sur le plan des caractéristiques scolaires et sociales, des rapports à l'école, aux savoirs et à l'autorité ;
- (2) **l'évolution des politiques éducatives** qui, depuis le milieu des années 1990, ont mis en place une nouvelle « gouvernance scolaire » de type « managériale », venant recadrer notamment l'autonomie professionnelle des enseignants (**voir fiche 3.1.**).

Quelques indicateurs généraux de la satisfaction professionnelle enseignante

Une étude réalisée par Maroy et Cattonar (2002), à partir d'une enquête par questionnaire adressée à 3621 enseignants du secondaire, montre que **le rapport au métier d'enseignant (au secondaire) est relativement « mitigé »** (cf. tableau 1) : si la majorité des enseignants se déclarent satisfaits de l'être (82% si l'on cumule les trois premières positions de l'échelle), une partie importante dit néanmoins être pessimiste quant à l'avenir (57,1%) et vouloir cesser d'enseigner s'ils en avaient la possibilité (41,5% partiellement et 18,4% totalement).

Tableau 1. Indicateurs du rapport au métier chez les enseignants du secondaire

Rapport plutôt « positif »				Rapport « négatif »		plutôt
Satisfaction d'être enseignant :						
de « tout à fait satisfait » :				à « pas du tout satisfait » :		
1	2	3	4	5	6	
29,5%	33,8%	18,7%	8,5%	6,6%	2,9%	
Optimisme par rapport à l'avenir :						
de « tout à fait optimiste » :				à « tout à fait pessimiste » :		
1	2	3	4	5	6	
7,9%	15,8%	19,0%	16,0%	21,7%	19,5%	
Cesserait d'enseigner si en avait la possibilité :						
Non : 40%		Oui, partiellement : 41,6%		Oui, totalement : 18,4%		

Source : Maroy et Cattonar (2002)

La satisfaction à l'égard des différents aspects du métier

Plus précisément, l'étude de Maroy et Cattonar (2002) montre que la majorité des enseignants du secondaire trouvent satisfaisant la plupart des aspects de leur métier, en particulier ceux qui concernent le contenu du travail (intérêt pour la matière enseignée, autonomie au travail, ...) et les relations de travail (cf. tableau 2). Par contre, **la majorité des enseignants se déclarent insatisfaits à l'égard de plusieurs conditions d'emploi** (les possibilités de carrière, le salaire, le régime de pension) et de **la place des enseignants dans la société** (leur reconnaissance sociale). En particulier, 90,6% des enseignants se disent insatisfaits de leur place dans la société et 85,4% de leurs **possibilités de carrière**. Ces résultats révèlent un certain clivage entre le statut et le métier, également mis en évidence par la consultation réalisée par Van Campenhoudt et Franssen (2004a) auprès de 5 000 enseignants du secondaire de la FWB : si tout ce qui relève du statut (salaire, carrière, conditions de travail, etc.) est le plus souvent dépeint par les enseignants de manière négative, en revanche, les enseignants évoquent le contenu de leur métier de manière plus positive.

Cette lecture se révèle cependant incomplète et biaisée si on la met en regard avec les aspects du métier jugés cruciaux pour leur satisfaction professionnelle, autrement dit avec les attentes des enseignants envers leur travail. Si on considère la satisfaction des enseignants en tenant compte des aspects du métier jugés les plus importants pour eux, d'autres aspects apparaissent alors comme relativement insatisfaisants (compte tenu de leurs attentes) (voir dernière colonne du tableau 2). C'est notamment le cas du travail avec les élèves, de l'enrichissement personnel et de la variété dans le contenu du travail, par rapport auxquels on pourrait dire que les enseignants ont en moyenne une « frustration » relative. Les résultats de l'étude tendent donc à relativiser les conditions d'emploi et de salaire comme sources majeures du malaise enseignant, lequel semble aussi renvoyer aux **difficultés du travail mené auprès des élèves et au sens du travail** (sentiment d'utilité sociale, enrichissement personnel).

Tableau 2 : Les aspects du métier les plus importants pour la satisfaction professionnelle et le degré de satisfaction pour chacun des aspects chez les enseignants du secondaire

	Aspect du métier le plus important (*)		Degré de satisfaction (**)		Différence entre les rangs A et B (***)
	%tage	rang A	moyenne	rang B	
<i>Le contenu du travail</i>					
Le travail et les relations avec les élèves	68,7%	1	4,36	8	-7
L'intérêt pour la matière enseignée	47,4%	2	4,94	2	0
L'enrichissement personnel	33,6%	6	3,89	12	-6
Assumer une fonction sociale utile	27,7%	8	3,81	14	-6
L'intérêt pour la pédagogie	25,0%	9	4,37	7	2
<i>Les conditions de travail</i>					
La variété dans le contenu du travail	13,4%	12	3,83	13	-1
L'autonomie dans le travail	36,2%	5	4,75	3	2
<i>Les conditions emploi</i>					
L'équilibre entre vie professionnelle et privée	45,5%	3	4,43	6	-3
Le temps libre, les vacances	30,2%	7	5,10	1	6
La flexibilité dans l'horaire de travail	14,5%	10	4,06	10	0
La sécurité d'emploi	12,0%	13	3,74	15	-2
Le salaire	11,9%	14	3,37	16	-2
Le régime de pension	3,0%	18	3,25	17	1
Les possibilités de carrière et d'avancement	2,7%	19	1,99	18	1
<i>Les relations au travail</i>					
Les relations avec les collègues	37,7%	4	4,30	9	-5
Les relations avec le directeur de l'école	11,3%	15	3,98	11	4
<i>Le niveau ou le type d'enseignement</i>					
Les niveaux d'étude auxquels ils enseignent	13,8%	11	4,44	4	7
Les filières d'études auxquelles ils enseignent	9,6%	16	4,43	5	11
<i>Le statut social</i>					
La place des enseignants dans la société	8,8%	17	1,91	19	-2
Total	100%				

Source : Maroy & Cattonar (2002)

(*) Il s'agit du pourcentage d'enseignants (sur 100%) ayant cité l'aspect comme étant important pour leur satisfaction professionnelle. (**) Le score de l'indice varie entre 1 et 6. Une moyenne supérieure à 3,5 indique une satisfaction ; une moyenne inférieure à 3,5 une insatisfaction (***) Mesure de l'écart existant entre la place de chaque aspect du métier comme « critère de satisfaction » (« rang A » 6) et la place du degré moyen de satisfaction relatif à cet aspect (« rang B »). Les écarts observés peuvent être considérés comme des indicateurs du décalage entre les attentes des enseignants et le degré de satisfaction apporté par leur travail.

DIAGNOSTIC

Dans la littérature (voir par ex. Cattonar, à paraître ; Maroy, 2005), les difficultés rencontrées par les enseignants et leur relatif « malaise » sont rapportées principalement à deux types de facteurs qui semblent particulièrement mettre à l'épreuve les enseignants :

- (1) **les conditions concrètes de travail** au sein des classes et des établissements, et surtout **les difficultés liées au travail avec les élèves**, fortement variables selon les contextes scolaires (établissements, filières) en lien avec la ségrégation sociale et scolaire du système éducatif ;
- (2) **les exigences des nouvelles politiques éducatives (voir fiche 3.1).**

(1) L'enquête réalisée par Maroy & Cattonar (2002), auprès d'enseignants du secondaire, indique ainsi que leur satisfaction à l'égard des différents aspects du métier varie principalement selon leurs conditions concrètes de travail, en particulier selon **les difficultés du travail avec les élèves et la qualité des relations sociales au sein de**

l'équipe éducative, surtout les relations avec la direction (plus que les conditions matérielles de travail ou encore le nombre moyen d'élèves par classe). Autrement dit, la source de l'insatisfaction enseignante semble surtout liée aux difficultés du travail enseignant en classe ou aux relations dans les établissements. Une analyse plus fine des données de l'enquête (Maroy, 2002) montre que ce qui se joue avec les élèves dans la classe constitue un facteur décisif de la satisfaction globale des enseignants envers les différents aspects de leur métier.

L'étude menée par Maroy et Cattonar (2002) indique par ailleurs que les principales sources de difficultés éprouvées par les enseignants du secondaire dans l'exercice de leur métier renvoient principalement au travail réalisé avec les élèves (cf. tableau 3). Ainsi, ce sont surtout **le rapport des élèves à leur scolarité** (leur motivation), leur niveau scolaire et les problèmes liés au milieu socio-familial qui sont le plus souvent vécus comme des sources de difficultés, et cela plus que les problèmes de discipline, les conditions matérielles ou organisationnelles de travail (comme le manque de matériel pédagogique, les classes surchargées, etc.).

Tableau 3. Les sources de difficultés dans l'exercice du métier chez les enseignants du secondaire

	Pas du tout de difficulté	Grande source de difficulté	Total (N)
Niveau et attitudes scolaires des élèves			
La démotivation, le manque d'intérêt des élèves pour les études	18,10%	81,90%	100% (3580)
Le faible niveau scolaire des élèves	33,50%	66,50%	100% (3568)
L'hétérogénéité du niveau scolaire des élèves	33,50%	66,50%	100% (3546)
Les problèmes de discipline des élèves	47,80%	52,20%	100% (3562)
Milieu socio-familial des élèves			
La démission des parents	23,10%	77,00%	100% (3555)
Les problèmes sociaux et familiaux des élèves, les difficultés sociales des parents	33,00%	67,00%	100% (3556)
Conditions de travail			
Le manque de matériel pédagogique, d'équipements, des locaux inadaptés, etc.	47,30%	52,70%	100% (3537)
Les classes surchargées	52,00%	48,00%	100% (3525)
Les charges trop lourdes de travail	65,00%	35,10%	100% (3510)
Les problèmes administratifs	79,80%	20,20%	100% (3503)
Le fait de travailler dans plusieurs écoles	80,20%	19,70%	100% (2588)
Le fonctionnement de l'établissement			
La mauvaise organisation ou fonctionnement de l'établissement	74,80%	25,20%	100% (3510)
Le fonctionnement du système éducatif			
La mauvaise organisation ou fonctionnement du système éducatif	49,00%	51,00%	100% (3510)
Les enseignants			
Le mauvais fonctionnement de l'équipe enseignante, le manque de concertation	75,00%	25,00%	100% (3517)
L'insuffisance ou l'inadéquation de leur formation	85,00%	15,10%	100% (3498)
Le manque d'expérience professionnelle	93,30%	6,80%	100% (3460)

Source : Cattonar (2005, p.248)

Ces difficultés liées au travail avec les élèves renvoient à une évolution du public scolaire, consécutive notamment à la massification de l'enseignement qui a amené au sein des écoles un public plus hétérogène sur le plan des caractéristiques scolaires et sociales, des rapports à l'école, aux savoirs et à l'autorité. Cette évolution du public scolaire a engendré de nouvelles difficultés pour les enseignants, notamment pour prendre en compte l'hétérogénéité des acquis scolaires et gérer la relation pédagogique avec les élèves qui ne sont plus tous d'emblée disposés à entrer dans le jeu des règles et attitudes scolaires et qui ont un rapport plus instrumental aux savoirs. En FWB, une enquête par entretiens menés auprès d'enseignants du secondaire (Cattonar, 2005) montre alors que, comme cela a été relevé dans d'autres contextes nationaux (voir par ex. pour la France, les travaux d'Anne Barrère et de François Dubet), enseigner nécessite désormais de la part des enseignants de nouvelles pratiques et de nouvelles compétences (notamment relationnelles) pour « motiver » et « enrôler » les élèves pour

qui le travail scolaire ne va plus d'emblée de soi et pour gérer l'ordre scolaire à travers un « travail de pacification » qui tend à devenir permanent. Ces nouvelles tâches participent à **une complexification du métier** d'enseignant.

Les enseignants sont toutefois inégalement affectés par ces difficultés liées au travail avec les élèves, dans la mesure où notre système éducatif connaît une ségrégation importante entre les filières d'enseignement et les établissements scolaires qui n'accueillent pas tous le même public sur le plan des caractéristiques sociales et scolaires (Baye, 2015 ; Delvaux et Serhadlioglu, 2014). Cette ségrégation n'a pas seulement des effets importants sur les parcours des élèves, elle en a aussi sur les professionnels de l'éducation, leurs pratiques et leur vécu. L'étude réalisée par Cattonar (2005 & 2006) auprès d'enseignants du secondaire, sur base d'une enquête par questionnaire et par entretiens, montre que cela se traduit par **une diversification importante du métier enseignant en fonction des contextes de travail** : selon les publics auxquels ils s'adressent, les enseignants disent accomplir des tâches différentes, poursuivre des objectifs différents et mobiliser des compétences professionnelles différentes. Dans les écoles ou les filières qui accueillent un public plus distant des normes et exigences scolaires, une grande partie du travail des enseignants consiste alors, avant même de commencer à enseigner, à instaurer un ordre scolaire, à socialiser les élèves, à les réconcilier avec l'institution scolaire. Tout un travail relationnel est ainsi mis en avant comme un préalable nécessaire à l'enseignement d'une matière. Face à **la diversité des tâches et rôles** qu'ils doivent assumer et par rapport auxquels ils se sentent **insuffisamment préparés**, une partie des enseignants travaillant dans ces contextes, plus souvent et plus fortement qu'ailleurs, ressentent alors une certaine frustration, voire du découragement et une usure professionnelle. La consultation des enseignants du primaire réalisée par Van Campenhoudt, Franssen & *alii* (2004 b) indique que cette tension « entre multiplicité des rôles et exclusivité de l'apprentissage » se retrouve également au niveau du primaire (p. 30).

(2) D'autres études mettent également en avant des difficultés vécues liées à **la mise en œuvre des nouvelles politiques scolaires (voir fiche 3.1.)**, qui sont venues ces dernières années recadrer l'autonomie professionnelle des enseignants et qui font peser de nouvelles exigences sur eux. Une étude menée par Cattonar, Dumay & Maroy (2013) auprès d'enseignants du primaire au sujet de la mise en œuvre des dispositifs d'évaluation externe, montre que si ceux-ci sont globalement bien acceptés par les enseignants, plusieurs effets négatifs sont néanmoins mis en avant, comme l'accroissement du **stress** et du **rythme de travail** ou l'effet démoralisant et démotivant de mauvais résultats aux évaluations. Perçues comme **limitant leur autonomie** professionnelle, les évaluations externes engendrent aussi chez plusieurs un sentiment de devoir pratiquer le métier d'une manière non souhaitée (par ex. selon la pédagogie par compétences), qui peut se traduire par des pertes de sens du métier, ou du moins par le **sentiment d'un « travail mal fait »** ou d'un travail contraire à son éthique professionnelle. Cette situation de tension identitaire liée aux politiques d'évaluation est cependant minoritaire, contrairement à ce qui a été relevé dans d'autres contextes, en particulier anglo-saxons, où les évaluations externes sont liées à de forts enjeux pour les enseignants et pour les écoles et constituent des dispositifs plus contraignants qu'en FWB. A propos des politiques scolaires menées au début des années 2000, les consultations d'enseignants du secondaire et du primaire réalisées par Van Campenhoudt, Franssen & *alii* (2004 a et b), avaient également mis en évidence un mécontentement global des enseignants envers les réformes pédagogiques perçues comme « imposées par le haut » (2004b, p. 8) et ayant entraîné un **sentiment de dépossession du métier**, un sentiment « de perte de maîtrise de la profession » (2004 b, p. 38). Les enseignants consultés avaient aussi pointé, notamment, la surcharge de travail liée aux récentes réformes, des difficultés à en saisir le sens ainsi que des difficultés concrètes à les mettre en œuvre (difficultés pédagogiques et manque de moyens) (2004a, p. 45 et p. 48 ; 2004b, p. 17 et 25). Ces résultats soulèvent notamment la question des modes de diffusion et d'accompagnement des politiques auprès des équipes éducatives locales.

SOURCES

Cattonar, B. (à paraître). Nouvelles politiques scolaires et segmentation de l'institution : quelles recompositions des professionnalités et territoires du travail éducatif ? (chapitre d'ouvrage collectif).

- Cattonar B, Dumay X, Maroy C (2013). Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : un cas de responsabilisation (accountability) douce. *Education et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n°32, p.35-51.
- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau. & C. Gervais (Ed.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Les Presses Universitaires de Laval, pp. 87-103.
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique. Tensions entre le vrai travail et le sale boulo. *Education et Francophonie*, vol. XXXIV, n°1.
- Cattonar, B. (2005). *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire. Approche biographique et contextuelle*. Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain.
- Cattonar B. (2002). Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes. In C. Maroy (sous la dir.). *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants*. Bruxelles : De Boeck, p. 171-208.
- Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). La morphologie sociale du groupe enseignant et son évolution. In C. Maroy (sous la dir.). *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants*. Bruxelles : De Boeck, p. 93-129.
- Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Pénurie et malaise enseignant en Communauté française de Belgique. *La Revue Nouvelle*, 115, n°12, pp. 44-62.
- Van Campenhoudt L., Franssen A. & alii (2004a). *La consultation des enseignants du secondaire*. Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage, Ministère de la Communauté française, Service général du Pilotage du système éducatif.
- Van Campenhoudt L., Franssen A. & alii (2004b), *La consultation des enseignants du primaire*, Rapport réalisé à la demande de Jean-Marc Nollet, Ministre de l'Enfance et de l'Enseignement fondamental de la Communauté française Wallonie-Bruxelles.

3.4. Ressources disponibles pour les responsables d'établissement et les personnels de l'enseignement (régulation, évaluation)

Pas de fiche disponible.

3.5. Relations école(s)/famille(s) (régulation, évaluation)

DÉFINITIONS

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la régulation institutionnelle des relations écoles/familles est relativement récente et s'est opérée en trois étapes. Le décret Missions (1997) marque une première étape par la reconnaissance de l'UFAPEC et de la FAPEO en tant qu'organisations représentatives des parents (Art. 69, §5) et par l'obligation de créer un Conseil de Participation dans tous les établissements scolaires organisés ou subventionnés par la Communauté française. Cette instance de concertation qui réunit les acteurs et partenaires d'une communauté éducative (PO, direction, équipe éducative et pédagogique, élèves, parents, associations en lien avec l'école) a quatre missions principales (art.69 §1^{er}) :

- 1) débattre, amender et compléter le projet d'établissement, le proposer à l'approbation du ministre ou du PO et évaluer périodiquement sa mise en œuvre ;
- 2) aborder des thématiques scolaires, culturelles ou sociales (frais scolaires, horaires et rythmes, devoirs et travaux à domicile, apprentissage des langues étrangères, l'alimentation, la violence à l'école, le règlement des études et les sanctions disciplinaires, l'organisation des cours philosophiques dans l'Enseignement officiel, l'accueil temps libre et les activités extra-scolaires) ;
- 3) émettre un avis sur le rapport d'activités annuel rédigé par le chef d'établissement ou par le PO. L'élection des représentants des parents au Conseil de participation a lieu au sein de l'AG des parents convoquée par la direction et, si elle existe, l'Association de parents.
- 4) remettre des avis sur des orientations ou des initiatives particulières du Pouvoir Organisateur et du chef d'établissement qui réclament une lecture de la part du Conseil de Participation (demande d'ouverture d'une classe en immersion, plainte déposée auprès de la Commission Article 42...)

Partant du constat que la qualité des relations écoles/familles influe positivement sur la réussite de l'élève, le Contrat pour l'École (2005) marque une deuxième étape en faisant du renforcement du dialogue écoles-familles sa dixième priorité. Outre le soutien au développement de projets destinés à renforcer le dialogue et la communication entre parents et enseignants, le Contrat prévoit de doter les associations de parents d'élèves d'un cadre décretaal afin de renforcer la représentation, et donc la participation, de toutes les familles, y compris les plus défavorisées. Le décret « Associations de parents » (2009) marque ainsi une troisième étape, chaque école étant invitée à se doter d'une association de parents dont tous les parents ou responsables légaux des élèves inscrits dans l'école sont membres de droit. A défaut d'Association de parent déjà existante dans l'école, le chef d'établissement doit en susciter la création et organiser une Assemblée Générale des parents à cet effet avant le 31 octobre de chaque année scolaire. Le décret octroie aussi une subvention aux organisations représentatives des associations de parents une subvention leur permettant d'amplifier leur travail d'éducation permanente et d'animation.

CONSTATS

Traditionnellement, une coupure nette existait entre univers scolaire et univers familial, l'école transformant les enfants en élèves et les familles en parents d'élèves, s'appuyant pour ce faire sur deux sources de légitimité: une légitimité professionnelle (expertise psycho-pédagogique des enseignants) et une légitimité légale. Aujourd'hui fragilisées, ces deux sources de légitimité continuent à exister et à produire des effets, mais de manière moins tranchée que par le passé, ce dont témoignent la dévalorisation de l'image sociale du métier d'enseignant, de même que la mise en cause de l'efficacité du système scolaire sur base des résultats d'enquêtes statistiques et d'évaluations. Cette évolution, observable dans tous les pays européens, se traduit dans le monde de l'école à travers la transformation de la place faite aux parents: dans les années 60, on demandait aux parents d'apporter un encouragement aux apprentissages scolaires; dans les années 70, il était question d'une complémentarité réciproque; aujourd'hui, et depuis les années 80, il s'agit d'établir une collaboration étroite avec les familles (Eurydice, 1997), dans un contexte de montée en puissance de la méfiance, voire de la suspicion, envers une école qui ne joue plus –ou plus suffisamment – son rôle d'ascenseur social. Ceci est toutefois à tempérer, à la faveur du Baromètre social de

Wallonie (2013), qui montrait que la police et l'enseignement restaient les institutions bénéficiant du plus haut degré de confiance de la part de la population⁸¹. Acteurs de terrain et chercheurs scientifiques s'accordent cependant pour constater que, dans les écoles, les relations entre parents et enseignants sont régulièrement caractérisées par de la méfiance réciproque, de l'incompréhension, des malentendus nourris d'expériences négatives, de craintes et de préjugés : parents démissionnaires, inefficaces, envahissants, méprisants, intrusifs et preneurs de pouvoir ; enseignants injustes, incompétents, démotivés et méprisants. Mais, toutes les familles n'étant pas égales dans leur rapport au savoir et à l'école, pour les familles de milieux socio-économiques défavorisés, le manque de confiance dans l'école relève d'une histoire fort ancienne.

Mais il existe une autre difficulté, plus ancienne : toutes les familles ne sont pas égales dans leur rapport au savoir et à l'école. Après avoir associé la famille à la rondeur (les familles fonctionnent autour des modes affectif, individuel, particulier, appréciatif, oral et pratique), l'école au carré (les écoles fonctionnent autour des modes cognitif, collectif, universel, évaluatif, écrit et abstrait) et la société à l'hexagonal, la sociologue Danièle Mouraux décline les profils de familles en trois groupes. Il y a d'abord les « familles rondes », qui s'adaptent avec difficulté aux codes scolaires. Ces familles se réfugient dans l'affectif, elles se replient sur elles-mêmes, elles ne se sentent pas toujours capables de répondre aux demandes que l'école et la société leur adressent... La précarité économique et familiale referme ces familles sur elles-mêmes : perte d'emploi, souvenir morose de l'école, séparation des parents, absence du père... Dans ce modèle, l'affectif se renforce tant qu'il se dérègle. L'individuation domine l'éducation. Viennent ensuite les « familles carrées », qui s'adaptent et connaissent très bien les codes scolaires. Ces familles mettent fortement en avant les valeurs scolaires (cognitif, collectif, évaluatif...). Souvent composée de parents enseignants, elles essaient de se mettre le plus possible au même diapason que l'école. Elles respectent la ponctualité, accompagnent l'enfant dans sa scolarité. C'est au sein de ces familles que l'on retrouve le plus haut taux de réussite dans la scolarité obligatoire. Mais le risque peut résider ici dans l'excès de scolarisation. Ces familles ont en effet tendance à faire en sorte que tout tourne autour de l'apprentissage. L'évaluation peut devenir trop présente et étouffer l'enfant. Le troisième groupe est constitué des « familles hexagonales », qui sont peut-être moins au fait des codes scolaires que les « familles carrées » mais qui ont les capacités intrinsèques de s'en sortir et ont d'autres capacités à faire valoir, comme leur connaissance des codes institutionnels en général. Elles privilégient la réussite sociale et représentent les familles fortement intégrées socialement (davantage des dirigeants et que des exécutants). Selon Danièle Mouraux, Ces familles utilisent souvent l'école comme un instrument qui est à leur service et qui doit assurer leur projet de mobilité sociale. Les « familles hexagonales » ont tendance à critiquer l'école et les enseignants car « *ils n'en font jamais assez pour leur enfant* ». Par ailleurs, Danièle Mouraux remarque que les écoles elles-mêmes se déclinent en écoles rondes, hexagonales et carrées, mais existent le plus souvent sous la troisième forme...⁸²

De nombreuses études rapportent depuis longtemps les effets bénéfiques sur la réussite scolaire de l'implication des parents dans le système éducatif scolaire, parmi lesquelles les 4 recherches d'une étude longitudinale de 30 années, menée à l'Université de Mons (Pourtois, 1973). L'action entreprise vise à favoriser les relations entre l'école et la famille afin d'optimiser les apprentissages des enfants (en cycle maternel et primaire) et plus spécifiquement l'acquisition des compétences langagières. Les activités engagées développent une approche co-éducative entre parents et professionnels de l'éducation en vue d'élaborer de bonnes pratiques en matière d'éducation et de relation école/famille. Les résultats de l'évaluation quantitative de la dernière recherche-action pluri-annuelle « Parents partenaires de l'éducation » attestent de gains de langage supérieurs chez les enfants qui ont bénéficié à l'école et en famille du programme de

81

<https://books.google.be/books?id=7QPfBgAAQBAJ&lpg=PA201&dq=barom%C3%A8tre%20social%20wallonie%20confiance%20enseignement&hl=fr&pg=PA201#v=onepage&q=barom%C3%A8tre%20social%20wallonie%20confiance%20enseignement&f=false>

⁸² Baie, F., Houssonloge, D., *Compte-rendu de la conférence du 25 février 2010 : Entre rondes familles et école carrée, quelles relations ?* par Danièle Mouraux, UFAPEC, 2010, 3pp.

stimulation du langage et que les activités de langage et de coéducation profiteraient un peu plus au milieu défavorisé.

Concernant l'implication des parents à l'école, c'est-à-dire la présence physique dans la sphère scolaire (rencontres avec les enseignants, implication dans les instances représentatives, etc.) les organisations représentatives des parents et des associations de parents constatent de manière récurrente la difficulté d'atteindre les parents les plus précarisés, soit les parents des élèves qui rencontrent le plus de difficultés scolaires. L'enquête de grande envergure sur les investissements éducatifs des familles en Communauté française, réalisée en 1995-1996, montrait que les associations de parents de l'époque étaient « faiblement fréquentées (moins de 5% des parents) » et « présentaient une image distordue de l'éventail social, 49% des parents membres appartenant à la tranche des hauts revenus, soit deux fois plus que leur poids démographique, tandis que les faibles revenus en sont quasi absents (4,8% au lieu des 20% de leurs poids démographique) Ces chiffres remontent avant le décret Associations de Parents, qui a changé la donne en la matière. Si les organisations représentatives des parents et des associations de parents reconnaissent la difficulté de mobiliser des parents d'élèves de milieux socio-économiques défavorisés, elles estiment que des leviers d'action existent pour créer et maintenir des AP dans des écoles qui accueillent un public défavorisé. C'est ce qui se passe sur le terrain.

Selon la Fapeo, la présence de nombreuses associations dans des établissements en encadrement différencié est ainsi possible pour autant que les conditions suivantes soient réunies : le soutien de la direction d'école, l'accompagnement par la Fapeo et l'implication de « parents solidaires », c'est-à-dire des parents de classes moyennes ou supérieures motivés par la mixité sociale à l'école et par une école de proximité et le soutien des pouvoirs organisateurs (Fapeo, 2012). L'UFAPEC constate également une nécessité plus importante d'accompagnement de grande proximité au lancement des activités d'une association de parents et une adaptation souple aux nécessités du terrain.. Par exemple, une AP d'école comptant une grande majorité de parents issus de l'immigration aura généralement besoin de se réunir en journée plutôt qu'en soirée. La conception habituelle de ce que doit être une AP en est souvent modifiée : par exemple, avec les cafés des parents, le thé des mamans... Un soutien des pouvoirs organisateurs constitue également un aspect essentiel.

DIAGNOSTIC

De nombreuses recherches scientifiques, enquêtes de terrain et recueil de témoignages, menées ces 15 dernières années, convergent pour montrer combien l'identité sociale est un enjeu crucial de la relation famille-école. De différentes manières, une identité parentale blessée rend difficile la construction d'un partenariat éducatif et peut donc avoir des impacts négatifs sur le développement de l'enfant. Il est par conséquent pertinent et scolairement « rentable » de concilier attention à l'enfant (à laquelle les enseignants sont formés) et attention à l'identité parentale des publics fragilisés (à laquelle les enseignants ne sont pas ou peu formés). Pour la construction de cette relation familles défavorisées-école, chercheurs et acteurs de terrain convergent pour identifier trois axes de travail : donner des ressources aux enseignants, donner des ressources aux parents et faciliter la relation. Ils insistent sur la nécessité d'agir sur les trois axes, considérant que, quelle que soit la bonne volonté et la prise de conscience d'un enseignant ou d'un parent, des avancées significatives ne peuvent s'opérer qu'à l'échelon collectif de l'entité établissement.

En ce qui concerne la formation (initiale et continuée) des enseignants, il s'agit d'apprendre aux enseignants à connaître et comprendre l'éthos⁸³ domestique de toutes les familles, et notamment les familles économiquement défavorisées, les parents issus de l'immigration, les parents d'enfants porteurs de handicap... et les raisons objectives (conditions de vie) qui les conduisent à adopter un tel éthos, la familiarisation avec l'éthos domestique devrait amener les enseignants à déconstruire le discours dominant dans le milieu enseignant sur le caractère démissionnaire des parents des familles

⁸³ « Ethos », selon Wikipedia, « est un mot grec qui signifie le caractère habituel, la manière d'être, les habitudes d'une personne ». Ce terme est utilisé par les sociologues, en particulier dans la tradition initiée par Bourdieu, pour faire référence à un trait sociologique particulier qui ne correspond ni aux valeurs, ni à la personnalité d'un individu particulier.

populaires et leurs représentations, entre autres, en termes de carences, de manques, de déficit socio-éducatif à combler. Les acteurs du monde enseignant sont souvent peu conscients des différences profondes entre leur propre monde et celui des familles, différences qui vont au-delà du seul aspect professionnel, les familles des enseignants étant plus proches des modes de fonctionnement de l'école que ceux des familles populaires. L'entrée de leur enfant à l'école et sa scolarité s'y déroule sans rupture et il doit donc y avoir prise de conscience, du côté des professionnels, du chemin que les parents de milieux précarisés doivent parcourir pour entrer dans la culture scolaire. Les acteurs de l'école sont invités à prendre conscience du cadre de référence avec lequel ils perçoivent et décodent l'altérité, à le regarder comme un cadre de référence parmi d'autres, condition indispensable pour rencontrer l'autre dans une dynamique d'ouverture et s'engager dans une relation constructive.

De nombreuses études montrent l'importance de développer au mieux chez les enfants en phase préscolaire la maîtrise de la langue d'enseignement ainsi que leurs capacités cognitives, socio-affectives et psychomotrices, tant pour la réussite ultérieure des apprentissages scolaires que pour l'acquisition des règles de base de la vie sociale dans une société démocratique. Encore faut-il que les enseignants et enseignantes de l'école maternelle soient sensibilisés à cet enjeu et adéquatement préparés pour faire face à la précarisation et à la diversité croissantes des familles avec jeunes enfants. Dans cette optique, la formation initiale des instituteurs et institutrices préscolaires est un levier essentiel pour renforcer le rôle d'ascenseur social de l'école maternelle (3.2). L'opportunité de la refondation de la formation initiale des enseignants et du réajustement de la grille des cours de la formation préscolaire pourrait être saisie pour développer une approche globale et transversale (non limitée à quelques cours) des questions relatives aux inégalités sociales, à la diversité socio-culturelle, à la communication école-familles et à la gestion de l'hétérogénéité du groupe-classe. Une telle approche impliquerait de valoriser dans la charge horaire des moments de concertation afin que la préparation des étudiants au soutien des enfants de milieux précarisés devienne une responsabilité partagée au sein des équipes pédagogiques des Hautes Ecoles.

Les familles précarisées ne parlent guère la langue de l'école : soit elles ne connaissent pas ou maîtrisent mal le français, soit elles pratiquent un français assez différent de celui des enseignants. Certains parents n'ont pas, ou peu, fréquenté l'école; d'autres sont analphabètes ; d'autres encore ont vécu une forme de discrimination et nourrissent un souvenir très négatif vis-à-vis du monde scolaire. La communication entre l'école et les familles ne va donc pas de soi. Différentes pratiques peuvent permettre de faciliter l'échange et rendre confiance aux parents, notamment en privilégiant l'oral et le visuel et en explicitant sans relâche les normes implicites du système scolaire, évidentes pour les enseignants, mais pas forcément pour tous les parents. De nombreuses écoles ont imaginé des dispositifs en matière d'accueil, d'écoute, de soutien et d'information des familles. Ces ponts jetés entre l'école et les familles s'appliquent à différents aspects de la vie scolaire : l'inscription, la réunion des parents, les jeux, les rencontres parents-enseignant autour des apprentissages de l'enfant...⁸⁴ Ces dispositifs sont complémentaires et permettent d'agir sur différents leviers, dont certains sont peut-être plus adaptés à tel ou tel profil de parent. Il serait donc souhaitable que plusieurs d'entre eux coexistent au sein d'une même école afin que tous les parents puissent trouver au moins une porte d'entrée qui leur convienne. Outre l'inscription et les réunions, il est important de prévoir aussi des occasions de rencontre plus informelles. Les problèmes avec lesquels les familles viennent auprès de l'école ou du centre PMS dépassent parfois le cadre de leurs compétences. Le monde enseignant ne développe ainsi pas de relations de collaboration avec des intervenants extrascolaires, soit en charge de questions sociales et familiales (ONE, CPAS, SAJ, AMO, etc.), soit actifs dans l'environnement des familles (bibliothèques, maisons de quartier, écoles de devoirs, cours d'alphabétisation et de français, maisons médicales, services de médiation,

⁸⁴ On se reportera aux pistes développées le document de la Fondation Roi Baudouin (2014) intitulée : *"Ecoles maternelles et familles en situation de précarité. Ensemble pour accompagner l'enfant dans son parcours scolaire Comment faire du premier contact avec l'école un levier dans la scolarité future des enfants?"*. <http://www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=309473&langtype=2060>

d'interprétariat social...). De plus, les liens entre l'école et les organisations représentatives des parents sont insuffisants.

Les organisations représentatives des parents et associations de parents constatent que les conseils de participations n'offrent pas toujours une structure ouverte propice au développement d'un dialogue démocratique et se résument parfois à une pure formalité.

La FGTB souligne de nombreux points faibles qui sont rarement cités :

- l'organisation des élections des représentants se fait dans des conditions pour le moins peu rigoureuses
- les représentants ne participent pas toujours aux réunions, désaffection de certaines parties prenantes dont les causes varient selon la culture du public et de l'établissement.
- le nombre de réunions est insuffisant et ces réunions sont bien souvent formelles, peu rigoureuses dans les règles de fonctionnement, ce qui ne garantit pas une réelle possibilité de participer au débat
- l'attitude générale de l'établissement scolaire vis-à-vis des Conseils de Participation est, le plus souvent, au mieux de les tenir pour respecter la contrainte, au pire de les manipuler pour faire intégrer aux acteurs des décisions prises ailleurs.

Si les éléments rapportés ne font pas l'objet d'un consensus, un accord se dégage pour dire qu'au sujet du fonctionnement des conseils de participation, on dispose d'extrêmement peu d'éléments factuels pour en apprécier le fonctionnement au-delà de l'échange d'opinions. Le GT1 recommande donc à la FWB de mener une étude à ce sujet.

SOURCES

Bonnefond, A. (sous la coordination de) (2009). *A l'école des familles populaires. Lever les malentendus pour comprendre et être compris*. Changement pour l'Égalité, Bruxelles.

Bonnefond, A. & Mouraux, D. (2011). *A l'école des familles populaires*, Collection L'école au quotidien, Editions Couleur livres.

Changement pour l'égalité. (2003). Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. *Pédagogie pauvre*, TRACeS n°163, décembre 2003

Conseil de l'Éducation et de la Formation. (2009). *Regards croisés sur l'enseignement maternel au départ d'une réflexion sur l'apprentissage de la langue de l'enseignement à l'école maternelle, un enjeu d'équité et d'accrochage scolaire*, Dossier d'instruction, Bruxelles.

Conseil de l'Éducation et de la Formation. (2010). *Une réflexion sur l'apprentissage de la langue de l'enseignement à l'école maternelle, un enjeu d'équité et d'accrochage scolaire*, Domaine provincial d'Hélecline, 2 mars 2010

Crépin, F. & Neuberg, F. (sous la direction de F. Pirard et D. Lafontaine). (2013). *Ce que des parents en situation de précarité disent de l'accueil et de l'éducation des tout-petits. Etude commanditée par la Fondation Roi Baudouin au Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement de l'ULG*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.

Délégué Général de la Communauté française aux Droits de l'enfant. (2009). *Dans le vif du sujet. Rapport consacré aux incidences et conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles*, Bruxelles.

Degraef, V. (2014). *Ecole maternelle, pauvreté et diversité culturelle. Etat des lieux et des connaissances. Comment lutter contre l'échec scolaire et quel est l'impact de la pauvreté sur la scolarité des enfants*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.

- Degraef, V. (2014). *Ecole maternelle, pauvreté et diversité culturelle. Mieux préparer les futurs instituteurs et institutrices préscolaires au soutien des enfants de milieux précarisés. Recommandations*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- de Villers, J. (2010). *Le traitement différencié des élèves de milieux populaires*. Etude FAPEO. Bruxelles.
- de Villers, J. (2011). *Les enseignants face aux milieux populaires. Quelles représentations ?*. Etude FAPEO. Bruxelles.
- de Villers, J. (2012). *Des associations de parents dans toutes les écoles ? Analyse des motivations, difficultés et réponses apportées*. Etude FAPEO. Bruxelles.
- Fondation Roi Baudouin. (2014). *Ecoles maternelles et familles en situation de précarité. Ensemble pour accompagner l'enfant dans son parcours scolaire*. Bruxelles : Auteur.
- Houssonloge, D. (2012). *Les relations école-famille quand les parents ne lisent pas et n'écrivent pas. Le point de vue des parents*. Etude UFAPEC n° 36.12.
- Houssonloge, D. (2012). *L'impact des relations école-famille dans la réussite scolaire quand les parents ne lisent pas et n'écrivent pas. Le point de vue des enseignants*. Etude UFAPEC n° 34.13.
- FAPEO/UFAPEC. (2013). *Participer à l'école, mode d'emploi. Guide pratique à destination des parents, des directions, des pouvoirs organisateurs et de tous les acteurs éducatifs*. Bruxelles. 36 p.
- Joseph, M. (2008). *L'école pour nous, c'est...Familles défavorisées et écoles : représentations et pistes d'action*. Partenariat D+ de Schaerbeek et Saint-Josse, en collaboration avec Lire et Ecrire Bruxelles.
- Mangez, E., Joseph, M. & Delvaux, B. (2003). *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation*. Cerisis – UCL, 134 p.
- Mangez, E. (2002). Régulation et complexité des rapports familles-écoles. *Cahier de recherche du Girsef*, n°13.
- Moreau, C. (2009). Partenaires dans l'éducation. Dossier 2. *PROF, le magazine des professionnels de l'enseignement*, pp. 28-35.
- Mouraux, D. (2012). *Entre rondes familles et école carrée... L'enfant devient élève, Outils pour Enseigner*. Bruxelles : De Boeck.
- Pierard, A. (2012). La communication entre l'école et les parents qui ne parlent pas le français. *Analyse UFAPEC N°17.12*, 7p., Bruxelles.
- Pierard, A. (2012). Les relations école-famille quand les parents ne lisent pas et n'écrivent pas. Le point de vue des parents. *Analyse UFAPEC n°36.12/ET-2*, Bruxelles.
- Pourtois, J.P., Desmet, H. & Lahaye, W. (sous la dir.). (2013). *Parents partenaires de l'éducation. Expérience pilote à l'école maternelle-sites de Charleroi, Péruwelz et Etterbeek*. Recherche subsidiée par la FWB. Rapport final.
- Thollembeck, J. (2009). L'enfant, à la croisée des chemins entre parents et enseignants. *Analyse UFAPEC n°22*, 9p. Bruxelles.
- Thollembeck, J. (2009). Le partenariat comme vecteur de régulation des relations familles-école. Des dispositifs courants aux initiatives novatrices. *Analyse UFAPEC n°23*, 11p. Bruxelles.

- HE Paul-Henri Spaak-URIAS. (2013). *Le rapport à l'école et aux savoirs des familles d'origine immigrée. Liens avec la réussite scolaire des jeunes. Synthèse des résultats*, Recherche commanditée par la Direction de la Recherche du Secrétariat général du Ministère de la FWB, Bruxelles.
- van Kempen, J.L. (2011). L'école et les familles de milieux populaires, un malentendu profond ? *Analyse UFAPEC n°11.08*, 7 p.
- Vander Gucht, D. (2000). *Les investissements éducatifs (scolaires, culturels et sportifs) des familles en Communauté française*. Etude commanditée par l'Administration de l'Enseignement, *Faits&Gestes*, n°1, Secrétariat général du Ministère de la Communauté française, Bruxelles, 8 p.
http://www.directionrecherche.cfwb.be/index.php?id=sr_fg_2000.
- Vivre Ensemble Education. (2011). *Leur avenir commence aujourd'hui. Enfance et inégalités sociales*, Bruxelles.

3.6. Relations écoles/monde travail (régulation, évaluation) ; rôle et implication des entreprises dans l'apprentissage des métiers et la formation des enseignants.

DÉFINITIONS

Les « relations école-monde du travail » concernent *le champ où les entreprises et les secteurs professionnels (entendus ici comme composantes du « monde du travail ») sont impliqués dans les activités éducatives (formation – évaluation – orientation) des établissements d'enseignement.* Maroy et Doray (2001)⁸⁵ classent en trois catégories les travaux cherchant à rendre compte des pratiques à l'œuvre dans ce champ : 1. Les approches structurelles qui voient dans les rapports économiques « une des sources essentielles de structuration et de transformation du champ de l'éducation » ; 2. Les travaux qui s'intéressent « au contenu et aux impacts des conventions utilisées afin de rapprocher les deux mondes » de l'École et du travail ; 3. Les approches qui s'intéressent aux négociations et aux processus qui permettent d'aboutir aux conventions et « aux pratiques de liaisons entre économie et éducation ».

Les composantes du champ « relations école-monde du travail » sont : la détermination de l'objet et des référentiels des activités éducatives, la mise en adéquation de l'infrastructure de formation des écoles avec les attentes des secteurs professionnels, la formation et l'évaluation des élèves, l'orientation des élèves, la formation des enseignants et la gouvernance du champ « relations Ecole – Monde du travail ».

Le choix de l'enseignement qualifiant, reposant sur un projet professionnel, n'est pas toujours une réalité dans un système en filières fortement hiérarchisées. Par ailleurs, les offres de stages ne sont pas également accessibles à toutes les écoles et à tous les élèves. Cette problématique, qui implique aussi bien le monde du travail que le monde de l'enseignement, n'est pas aisée à résoudre et, pour le moins, suppose une réelle structuration de l'offre de stage, comme le suggère le SEGEC. D'autres acteurs, comme la FGTEB, soulignent la concurrence dans les stages, voire la discrimination à l'embauche déjà à ce niveau, et impute une partie des problèmes cités à l'absence de régulation dans l'attribution des stages, par exemple au niveau des Bassins EFE.

Quels constats et quels diagnostics en lien avec le champ « relations école-monde du travail » ?

LA DÉTERMINATION DES RÉFÉRENTIELS DES ACTIVITÉS ÉDUCATIVES

DÉFINITIONS

Depuis la mise en place du Service francophone des Métiers et des Qualifications (SFMQ), les partenaires sociaux et des secteurs professionnels sont chargés de rédiger, pour l'ensemble des opérateurs d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle, les profils métiers et de les situer dans des « grappes métiers ». Ces profils servent de base aux profils de formation déclinés en unités d'acquis d'apprentissage, profils formation rédigés par les opérateurs d'enseignement et de formation qui seront traduits en profils de certification par chaque opérateur. Les buts poursuivis sont, d'une part, d'assurer l'adéquation des profils de certifications aux besoins des entreprises et, d'autre part, de permettre la mobilité des apprenants entre opérateurs dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie.

Des professionnels sont-aussi invités à participer aux jurys et des épreuves sectorielles sont organisées en plus des épreuves certificatives FWB dans certains secteurs.

⁸⁵ Maroy (Christian) – Doray (Pierre), « La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance et Communauté française de Belgique et au Québec » (*Cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11, juin 2001, pp. 5-11)

CONSTATS⁸⁶

Le rythme de production des profils du SFMQ et de mise en œuvre de ceux-ci par les opérateurs est peu élevé. Actuellement 42 profils métier et de formation sont réalisés mais seuls 4 de ceux-ci sont utilisés dans l'enseignement secondaire qualifiant dans le cadre de la CPU et 2 sont programmés pour la prochaine année scolaire. Aucun profil n'est mis en œuvre en vertu des articles 45 et 47. L'accord de coopération SFMQ est en cours de révision afin, entre autres, de simplifier les parcours de production, d'agir de manière supplétive par rapport aux secteurs professionnels qui bougent peu, d'introduire des métiers émergents dans la production et de permettre au gouvernement de faire des propositions au SFMQ concernant les domaines de travail prioritaires.

La participation de professionnels aux jurys est parfois difficile.

La participation des élèves aux épreuves sectorielles est faible.

DIAGNOSTICS

Au niveau de la production :

L'implication et la volonté d'aboutir à la définition des grappes et des profils métier des secteurs professionnels est fort variable de secteur à secteur, ce qui entraîne, pour certains secteurs des retards de production. Des retards ont aussi été liés à des blocages au sein des chambres ou entre-elles. La révision de l'AC vise à permettre l'accélération du rythme de production en simplifiant les procédures, en permettant de partir de référentiels existants, etc. L'enseignement spécialisé et l'alternance (article 45) sont les parents pauvres des productions du SFMQ.

Au niveau de la mise en œuvre :

De manière générale les opérateurs tardent à mettre en œuvre les profils. En ce qui concerne l'enseignement qualifiant, les problèmes de mise en œuvre sont liés

- au fait que les profils produits ne concernent souvent qu'une partie des grappes ce qui rend difficile de les répartir dans les options groupées soit du professionnel, soit du technique de qualification ou encore en 7P. Cette différenciation en filières est-elle encore utile avec les profils communs et la mise en place d'ici peu du cadre francophone des certifications dont les niveaux seront associés aux profils formations par le SFMQ ?
- au fait que de nombreux profils nécessitent 3 ans pour atteindre l'ensemble des acquis, ce pose la question de la structure du qualifiant, liée à la prolongation annoncée dans la DPC du tronc commun : inscrire les profils en 4-5-6ème ou en 5-6-7ème ?

A propos des jurys : la multiplication des jurys en fin de chaque UAA accroît le problème d'implication des professionnels.

A propos des épreuves sectorielles : le contenu de l'épreuve n'est pas toujours en adéquation avec les matières apprises par l'élève au moment de passer l'épreuve ; les secteurs regrettent que l'épreuve ne soit pas obligatoire et ne fasse pas partie de l'évaluation.

⁸⁶ Sources pour fonder les constats et diagnostics en lien avec cette partie du texte : échancier en ligne sur le site du SFMQ (<http://www.sfmq.cfwb.be/index.php?id=1707>), avis n°124 du CEF, Document de travail CEF – entretien avec José Soblet - 20 mai 2015, AVIS n°1 de l'IN EFE de Bruxelles portant sur la « Révision de l'accord de coopération instituant le SFMQ » : <http://ccfee.be/fr/nos-avis/articulations-enseignement-formation-emploi/avis-n-1-revision-de-l-accord-de-cooperation-instituant-le-sfmq>

La mise en adéquation de l'infrastructure de formation des écoles avec les attentes des secteurs professionnels

DÉFINITIONS

De l'infrastructure destinée à la formation des élèves de l'enseignement en ce qu'elle a été créée pour répondre aux attentes des secteurs professionnels (« *développer des formations performantes qui correspondent aux profils de formation établis par le SFMQ ou la CCPQ* »). Il s'agit de trois types d'infrastructures : 1. Les équipements acquis par les écoles dans le cadre de l'appel à projets lancé annuellement par l'administration est accessible à l'ensemble des établissements d'enseignement qualifiant dans le cadre du Fonds d'équipement⁸⁷ ; 2. Les Centres de Technologies Avancées (CTA) qui proposent des équipements de pointe complémentaires aux équipements de base dans les écoles. Cet équipement de pointe correspond à l'équipement que toutes les écoles ne peuvent se permettre d'acquérir car il nécessite un investissement important, il n'est utilisé que pendant un temps trop court pour le rentabiliser à l'échelle d'une seule école ou il présente un trop grand niveau de sophistication ; 3. Les Centres de Compétence (CC) en Région wallonne et les Centres de Référence professionnelle (CR)⁸⁸ en Région bruxelloise qui sont notamment des lieux de formation professionnelle « ouverts à tous » : chefs d'entreprises et cadres, travailleurs, demandeurs d'emploi, apprentis, professeurs, étudiants des classes de terminales.

Intervention des secteurs : pour le fonds d'équipement, ils n'interviennent qu'à un seul moment : une fois toutes les demandes d'équipements en provenance des écoles du qualifiant collectées, elles sont soumises à l'avis des fonds sectoriels afin qu'ils se prononcent sur la pertinence des demandes sur base du cadastre des équipements disponibles (avis consultatif). Les secteurs sont par ailleurs impliqués dans la mise en place du dispositif CTA⁸⁹. En effet, ils ont été consultés lors de la sélection des projets. Dans le cadre de la labellisation des 30 premiers centres, la procédure prévoyait que les projets de CTA devaient être soumis à l'avis des fonds sectoriels. L'avis favorable de la part du fonds sectoriel concerné constituait un critère de priorité pour l'octroi du label CTA.

Les fonds sectoriels sont également représentés dans les comités d'accompagnement de chaque CTA (art. 6, § 5 du décret du 11 avril 2014). Les comités d'accompagnement se prononcent sur la politique suivie dans le CTA eu égard à ses missions. Les comités d'accompagnement se voient confier les missions suivantes : mise en œuvre du projet, approbation ROI et programmes de formation, définition des objectifs de réalisation, évaluation des progrès (statistiques de fréquentation), analyse et approbation des rapports d'activités et des plannings prévisionnels d'occupation, plan d'investissement des futures acquisitions en matière d'équipements, etc.

Des collaborations sont mises en place entre les secteurs et les CTA : organisation d'épreuves sectorielles au sein des CTA, organisation de formations spécifiques, organisation de visites de CTA par les secteurs concernés à destination des entreprises concernées, mise à disposition de moyens par les secteurs pour participer à la promotion et l'augmentation de la visibilité des CTA, fourniture de matériels, etc. Dans certains cas, les secteurs concernés se font le relais de difficultés rencontrées par les CTA auprès des Gouvernements, notamment concernant la problématique du statut du coordonnateur.

CONSTATS

1. Les récents décrets relatifs à l'équipement⁹⁰ garantissent pour les années à venir une prolongation du fonds d'équipement de l'enseignement qualifiant et assurent aux

⁸⁷ Décret du 26 avril 2007. Tout comme pour les CTA, les équipements acquis via le Fonds d'équipement sont financés par la Fédération Wallonie-Bruxelles et le Fonds Européen de Développement Régional (FEDER).

⁸⁸ Les CC et les CR reposent sur un partenariat entre les acteurs de l'emploi et de la formation et les secteurs professionnels y compris pour leur financement.

⁸⁹ Document de travail transmis par la DREMT – Centres de Technologies Avancées de la Fédération Wallonie-Bruxelles – mai 2015.

⁹⁰ Décret du 11 04 2014 garantissant l'équipement pédagogique de l'enseignement qualifiant et fixant l'organisation des centres de technologies avancées ; Décret du 28 04 2014 portant assentiment à l'accord

Centres de technologies avancées des possibilités de renouvellement de leur matériel et des conditions d'encadrement ; 2. Ces équipements font l'objet d'un enregistrement dans un cadastre des équipements à caractère descriptif et non évaluatif⁹¹ ; 3. Ont accès aux infrastructures : les élèves de l'enseignement qualifiant, les élèves du spécialisé de forme 3 et les élèves du troisième degré TTr dans le cadre de leur formation technique ; 4. les CDC Wallons sont ouverts aux élèves des écoles bruxelloises et les CDC bruxellois aux élèves des écoles de Wallonie ; 5. Les moyens humains sont octroyés pour assurer le fonctionnement des CTA ; 6. Sur les 31 projets sélectionnés, 30 ont été réalisés. En effet, le projet de CTA en soins infirmiers portés par l'Institut Saint-Aubain-Sainte-Elisabeth de Namur n'a pu voir le jour. 6 nouveaux CTA peuvent être labellisés ; 7. La possibilité de mobiliser les CTA pour l'information métier à destination des élèves et la formation des enseignants (voir plus loin) 8. Quelques chiffres sur la fréquentation des CTA :

(heures de formation)	WALLONIE	BRUXELLES	RESEAU CTA
2013	63.966 heures	26.166 heures	90.132 heures
2014	78.384 heures	30.981 heures	109.365 heures
% de progression	23 %	18 %	21 %

DIAGNOSTICS

1. L'ensemble des infrastructures ne constitue pas réellement un « parc commun » à destination des élèves dans le cadre des relations « école – monde du travail » : l'usage de ces équipements en vue d'amener les élèves de l'enseignement ordinaire, en alternance et spécialisé à des niveaux de performance en lien avec les profils du SFMQ n'est pas documenté (quels sont les utilisateurs ? quels types d'usage ? Les équipements répondent-ils aux attentes des élèves, des équipes éducatives, des formateurs d'enseignants, des secteurs professionnels ? etc.) ni évalué globalement. L'absence d'évaluation annuelle globale risque de compliquer le pilotage des initiatives d'équipement ; 2. La complexité des processus de décision et de consultation (la multiplication d'instances intervenant dans le processus) risque d'empêcher un appui intégré à l'ensemble des initiatives d'équipement ;

La formation et l'évaluation des élèves

DÉFINITIONS

Pour ce qui concerne la formation et de l'évaluation des élèves, les relations « Ecole – Monde du travail » concernent trois dispositifs : l'alternance, les stages et l'immersion en entreprise (expériences pilotes).

CONSTATS

Pour ce qui concerne l'alternance : 1. elle est une alternative aux formes de scolarité traditionnelles de l'enseignement de plein exercice car elle combine la formation générale/théorique. Dans l'enseignement, l'alternance est gérée par les CEFA. Un accord de coopération est en voie de finalisation pour concrétiser les points suivants : la mise en place l'OFFA (l'Office francophone de la Formation en alternance, qui ne s'occupera pas de pédagogie) ; le contrat unique (IFAPME – SFPME – CEFA) qui va remplacer le CIFP, mais le contrat industriel persiste (CAI) ; une indemnité progressive payée par l'entreprise et en fonction du niveau du jeune (égale à 255 euros le

de coopération entre la Région wallonne et la Communauté française relatif à l'équipement mis à disposition dans le cadre de la refondation de l'enseignement qualifiant et à la collaboration entre les centres de technologies avancées et les centres de compétence ; Accord de coopération entre la Région de Bruxelles-Capitale, la Communauté française et la Commission communautaire française relatif à l'équipement mis à disposition dans le cadre de la revalorisation de l'enseignement qualifiant et à la collaboration entre les Centres de Technologies Avancées et les Centres de Référence professionnelle – en cours de renouvellement ; Arrêté d'exécution – en cours d'approbation ; Nouvelle circulaire relative aux modalités d'accueil et de fonctionnement en CTA – en cours de rédaction.

⁹¹ Cadastre des équipements pédagogiques – www.enseignement.be (Accueil > Système éducatif > Niveaux et types d'enseignement > Enseignement secondaire ordinaire > Dispositifs particuliers > CTA - cadastre - EPPQ > Cadastre des équipements pédagogiques)

1er niveau ; 360 le 2e ; et 481 le 3e) cumulable avec les allocations familiales ; un bilan du jeune avant son entrée en alternance qui permettra de définir ses compétences et de confirmer son orientation professionnelle ; un plan de formation, concerté avec l'entreprise, qui déterminera les compétences du jeune avant la formation et celles à acquérir pendant la formation (avec 3 niveaux) ; dorénavant, toutes les entreprises devront être agréées pour accueillir un jeune qui va de pair avec un tuteur désigné en entreprise (c'était déjà le cas pour les entreprises collaborant avec l'IFAPME). Le tuteur ne peut superviser que 2 apprentis à la fois lorsque la formation exige la manipulation de matériel à risque ou lorsque la formation se réalise en dehors de l'entreprise ; 2. Les dernières statistiques fiables proviennent de l'Enquête statistique 2013 réalisée par le FSE Enseignement secondaire en alternance CCG/DGEO⁹². Cette enquête fait apparaître que la proportion de la population des CEFA par rapport à la population globale de l'enseignement secondaire de plein exercice reste relativement stable entre 2006 et 2013. En 2013, il y avait 8 641 élèves dans les CEFA sur une population globale de 350 157, soit 2,47%. L'enseignement secondaire en alternance séduit davantage les garçons que les filles : 67,2% contre 32,8%.

Le taux général d'insertion (élèves sous contrat ou convention), lui aussi est stable et se situe autour des 80% depuis plusieurs années (81% en 2008 et 79,9% en 2012). Il convient de remarquer qu'il est en augmentation sensible par rapport à 2000, qui présentait un taux de 69%. Les taux sont variables entre jeunes soumis à l'obligation scolaire (71,5%) et les 18/25 ans (92,5%). 3. Depuis quelques années, les CEFA éprouvent des difficultés à trouver des lieux de stages dans certains secteurs touchés par la crise. Ces difficultés s'amplifient lorsque des élèves perdent leur stage dans le courant de l'année scolaire, surtout lorsqu'ils sont majeurs et représentent un coût plus important pour les entreprises. Les petits incitants dont disposent les entreprises semblent cependant intéresser davantage les P.E. et T.P.E. mais les patrons se montrent de plus en plus exigeants et sélectifs.

Pour ce qui concerne les stages : Les stages (ou la « contextualisation des apprentissages »). 1. Actualité : mise en œuvre progressive du décret de 2013⁹³ qui encadre 3 types de stages (Les stages d'observation et d'initiation (type 1), les stages de pratique accompagnée (type 2) et les stages de pratique en responsabilité (type 3) ; 2. Le point critique concerne la participation effective du terrain professionnel. Les engagements des associations professionnelles ne sont pas toujours également des engagements d'adhérents⁹⁴.

Pour ce qui concerne les expériences d'immersion en entreprises⁹⁵ : un projet pilote initié par la Fédération Wallonie-Bruxelles « Job in Méca » porte sur une collaboration directe entre l'école et l'entreprise par le biais d'une formation en immersion. Depuis le mois de septembre 2012, des élèves du 3e degré qualifiant de deux écoles, l'institut Don Bosco de Woluwe-Saint-Pierre et l'athénée royal de Soumagne, passent au moins un jour par semaine dans une entreprise de leur région. Le projet est dans sa phase d'essai.

DIAGNOSTICS

Pour ce qui concerne l'alternance : 1. Nous ne disposons pas de statistiques précises à propos de l'impact des incitants sur les catégories de patrons ainsi que de certains comportements « sélectifs » dans le chef de certains opérateurs des secteurs professionnels, mais il est fort probable que les rapports analytiques des « Instances Bassins » vont pouvoir nous éclairer dans l'avenir ; 2. il faut noter que la majorité des certifications concerne les élèves art 45 : c'est donc fort utile pour ces jeunes ! Par contre, on ne peut pas dire que l'alternance soit une filière d'excellence (ceci renvoie à la question des filières de relégation et des inégalités entre écoles-filières-élèves en lien avec la problématique du quasi-marché scolaire) ; 3. Remarque : si on va vers le déploiement des options sur trois ans dans le qualifiant, il serait intéressant d'opérer la

⁹² Document de travail interne – DREMT – Problématique des stages en entreprise (20/05/2015)

⁹³ Décret du 5 12 2013 modifiant les grilles-horaires dans la section de qualification de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice et organisant les stages dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice et dans l'enseignement secondaire spécialisé de forme 3 et de forme 4

⁹⁴ Document de travail CEF – entretien avec José Soblet - 20 mai 2015.

⁹⁵ Question orale à la ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale -22 janvier 2013.

même démarche en parallèle dans l'alternance et faire une année supplémentaire en alternance (point critique dans ce cas : la disponibilité des contrats).

Pour ce qui concerne les stages : 1. Le Décret « grilles-horaires – stages » de 2013 va augmenter sensiblement le volume des stages organisés dans l'enseignement de plein exercice. En effet, en plus des options déjà organisées en C.P.U., le Gouvernement a arrêté une liste d'options organisées au 3^è. degré T.Q. et professionnel pour lesquelles les stages sont désormais obligatoires. A condition de le faire apparaître dans leur projet d'établissement, Les écoles peuvent également faire le choix de rendre les stages obligatoires dans les options qualifiantes organisées au 3^è. degré et même en 4^è. année de l'enseignement technique ou professionnel ; 2. A propos des incitants à destination des entreprises : il faut impliquer les régions dans cette problématique ; 3. Autre point critique : suite au décret « stages », les tuteurs en entreprise doivent correspondre à un profil contraignant ; le risque est que cela complique la tâche des écoles dans la recherche d'entreprises prêtes à coopérer dans les stages.

Pour ce qui concerne les expériences d'immersion en entreprises : c'est une forme de « sous-traitance » d'une UAA en entreprise (au contraire du stage) ; il existe des situations d'écoles différentes : dans certaines écoles toute une classe est concernée (plus facile à gérer, par exemple Audi pour Don Bosco Bruxelles), dans d'autres, les élèves sont impliqués dans différents projets d'immersion, ce qui complique le suivi par les enseignants. Les profs ne sont pas toujours favorables à l'implication de l'entreprise dans l'évaluation des élèves, ce qui crée une sorte de flou à propos de l'évaluation. Cependant, si l'on souhaite que l'entreprise soit un réel partenaire de l'enseignement, il faudra s'interroger sur son implication dans le processus d'évaluation des élèves.

L'orientation des élèves en lien avec la connaissance du terrain professionnel :

DÉFINITIONS

Il s'agit ici d'observer l'implication du monde du travail dans l'orientation des élèves gérée par les établissements scolaires. Ce domaine est cadré légalement notamment par l'article 32, §2 alinéa 4 du décret « Missions »⁹⁶ du 24 juillet 1997 (*deux semaines réparties sur l'ensemble du troisième degré pour des activités destinées à favoriser la maturation par les élèves de leurs choix professionnels et des choix d'études qui en résultent*), par les articles 6 §3 et 41 du Décret « bien-être, accrochage, orientation »⁹⁷ du 21 novembre 2013 (*stratégie d'orientation dans chaque établissement scolaire en collaboration avec le CPMS et le PSE et « ouverte à d'autres acteurs collaborant avec l'école »* définition de l'orientation comme processus), par l'article 6 § 13 du décret « CTA »⁹⁸ (parcours découverte d'un métier pour les élèves de primaire et du premier degré du secondaire) ainsi que par l'article 5 §5 du Décret « grilles-horaires et stages »⁹⁹ du 5 décembre 2013 (*stages d'observation organisables de la 1^{ère} année secondaire à la 7^e, toutes orientations confondues, à raison d'un maximum de 4 semaines sur le degré*).

CONSTATS

1. Les décrets « bien-être, accrochage, orientation » et « grilles-horaires et stages » datent de 2013 : c'est récent et leur implémentation dans les pratiques des établissements en termes de collaboration « école – monde du travail » n'est pas documentée ; 2. Le concept d'*orientation* n'est pas stabilisé dans la pratique de terrain (la représentation de l'orientation scolaire comme « tri » sur base des résultats côtoie la

⁹⁶ Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre

⁹⁷ Décret du 21 novembre 2013 organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire

⁹⁸ Décret du 11 avril 2014 garantissant l'équipement pédagogique de l'enseignement qualifiant et fixant l'organisation des centres de technologies avancées.

⁹⁹ Décret du 5 décembre 2013 modifiant les grilles-horaires dans la section de qualification de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice et organisant les stages dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice et dans l'enseignement secondaire spécialisé de forme 3 et de forme 4

représentation de l'orientation comme processus y compris de choix d'un métier et comme contenu d'apprentissage) ; 3. Certains acteurs des CPMS mettent en avant un risque de lier trop l'orientation à l'employabilité et de parler « métier » en maternelle¹⁰⁰ ; 4. L'inspection n'a pas ciblé l'orientation dans ses missions même si les procès-verbaux de conseils de classe sont toujours examinés lors d'un contrôle du niveau des études ; 5. Les stratégies d'orientation, notamment au troisième degré, varient très fort d'un établissement à l'autre. Dans une étude datée d'avril 2008, le CEF a fait apparaître que les pratiques d'écoles peuvent être classées en cinq catégories¹⁰¹ et que, globalement, l'implication du monde du travail dans un processus d'orientation structuré dans l'établissement scolaire est faible. En outre, le paradigme de la « formation tout au long de la vie » est peu répandu et il y a peu de place réservée aux informations sur la formation professionnelle voire même en promotion sociale ; 6. Il existe, à disposition des acteurs de l'orientation, des outils web réalisés avec le concours des secteurs professionnels tels que le site « mon métier mon avenir » (www.monmetiermonavenir.cfwb.be) géré par le SIEP (opérateur privé) et, depuis le 30 avril, le portail « Mon école, mon métier » de la Fédération Wallonie Bruxelles - encore en cours d'élaboration ; 7. Il existe des formations IFC à destination des agents des CPMS et ouvertes aux enseignants afin de mettre en œuvre des actions d'orientation des élèves portant sur la perception des métiers ; 8. Les CTA doivent établir un programme de découverte d'un ou plusieurs métier(s) à destination des élèves du dernier cycle de l'enseignement primaire et du premier degré de l'enseignement secondaire. Ce programme, d'une durée minimum d'une demi-journée, comprend, dans la mesure du possible, des activités dans lesquelles les élèves sont acteurs : il s'agit d'une disposition récente dont les effets ne sont pas documentés.

DIAGNOSTICS

1. L'orientation n'est pas encore conçue comme « processus » en lien avec l'apprentissage et les rôles des intervenants (équipe éducative – CPMS – acteurs du monde du travail) ne sont pas définis dans le cadre d'une stratégie opérationnelle dans tous les établissements : l'application du décret « bien-être, accrochage, orientation » du 21 11 2013 pourrait constituer une réponse à ce problème ; 2. Le processus d'orientation, pour ce qu'il implique le monde du travail, n'est pas bien documenté et il se prête donc difficilement au pilotage (à quel que niveau que ce soit) ; 3. Il n'y a pas d'approche « qualité » portant sur la stratégie d'orientation des élèves en lien avec les terrains professionnels et l'inspection ne contrôle pas l'existence de ce type d'activité dans les écoles visitées : il n'y a donc pas de « structure d'appui » facilitant l'implémentation des dispositions décrétales dans tous les établissements de la FWB ni de possibilité pour les acteurs (équipe éducative – CPMS – acteurs du monde du travail) de négocier une approche commune de l'orientation en lien avec les métiers.

La formation des enseignants

CONSTATS ET DIAGNOSTICS

Différents types de formations s'inscrivant dans le champ « Ecole-Entreprise » : celles organisées dans les CTA, dans les CC/CR ainsi que par les opérateurs de l'enseignement au niveau de l'inter réseaux (IFC) et des réseaux. A titre d'information :

¹⁰⁰ Dossier d'instruction du CEF « Etat des lieux du Contrat pour l'Ecole », janvier 2015, p. 48.

¹⁰¹ Les cinq catégories sont : les écoles (souvent d'enseignement général) où il ne se passe rien, les écoles où les CPMS organisent des activités « soft » (animations collectives, tests de connaissance de soi...), les écoles qui font appel à des acteurs extérieurs (« opérations carrière », parents parlant de leur métier, experts du FOREM, représentants des universités, ...) et les invitent dans l'école, les écoles qui permettent aux élèves de participer à des activités d'orientation (salons, portes ouvertes dans le supérieur, ...), les écoles qui déploient un processus d'orientation structuré (parfois dans le cadre d'un regroupement d'écoles et dans le cadre d'un processus de construction d'un projet professionnel y compris avant le troisième degré, en faisant appel à différents types d'acteurs, parfois avec des « stages d'observation » d'un terrain professionnel).

Nombre d'enseignants en formation en CTA en 2014 :

Enseignants	Heures de formation organisées	5 478	2 400	7 878
	Nombre de présences annuelles	1 005	460	1 465

A ces dispositifs s'ajoutent les initiatives suivantes :

Stages en entreprise pour les enseignants du qualifiant : Dans le qualifiant, la formation continuée prévoit, parallèlement à des journées de formation pédagogique la possibilité de stages en immersion dans les entreprises pour les professeurs de cours techniques et de pratique professionnelle. Ces stages immersion visent à créer un lien plus étroit entre le monde professionnel et les pratiques pédagogiques. Ils s'inscrivent dans le cadre des formations en cours de carrière (de 2 à 5 jours). Ces stages existent depuis une quinzaine d'années relevant d'un projet du Fonds Social Européen. Ils s'inscrivent dans les programmes des différentes filières et ils sont coordonnés par les instituts en cours de carrière des réseaux (FCC, Cecafof), tandis que l'IFC prend en charge le côté administratif. Toutefois, ces stages ont connu un succès plutôt mitigé (environ 20 stagiaires par an) avec une faible implication des entreprises.

Un projet-pilote : Depuis mars 2015, le projet pilote *Entr'apprendre*, initié par la Fondation pour l'enseignement¹⁰², vient d'entrer dans sa phase de concrétisation. La clé de voûte réside dans l'implication des entreprises (dont l'action sera coordonnée par le Secrétaire général de la Fondation pour l'Enseignement), qui s'engagent à s'inscrire dans le même objectif et à respecter les profils de formation. Ici, c'est la culture d'entreprise qui revient vers l'école. Sont notamment visées les compétences de savoir-être en entreprise et le développement de compétences entrepreneuriales. Une première journée de stage d'observation sera suivie de 2 à 4 jours de stage en immersion. Ce projet sera réalisé en collaboration avec les instituts de formation continue. Il sera suivi d'une phase de réflexion sur les opportunités d'extension vers d'autres écoles, d'autres secteurs et d'autres entreprises.

Journées de sensibilisation à l'enseignement qualifiant : Par ailleurs, plusieurs Instances de Pilotage Inter-réseaux de l'Enseignement Qualifiant (IPIEQ) ont mis en place des journées de sensibilisation à l'enseignement qualifiant pour les futurs enseignants, organisées par les secteurs. Un groupe de travail « Promotion des métiers techniques et manuels »¹⁰³ a mené une évaluation de cette action à Liège (2014). Elle révèle un faible taux de participation des enseignants à ces formations. Le GT a tenté d'identifier les freins : multiplicité des catalogues et complexité des offres proposées aux enseignants, difficulté d'organiser des formations techniques durant les journées de formation collectives, les contraintes du décret « Formation » qui impose 6 demi-jours de formation par année, l'absence de conséquences pour les membres du personnel qui ne suivent pas les jours de formation obligatoires ainsi que des obstacles pratiques (coût de la formation, calendrier, etc.). A ceci, il convient de rajouter la nécessité, dans les écoles, de construire un plan de formation collectif concerté avec les enseignants et en lien avec les activités déployées dans le champ « Ecole – Monde du travail ».

¹⁰² La Fondation pour l'Enseignement réunit les responsables des réseaux d'enseignement, les directeurs et les enseignants, en collaboration étroite avec les entreprises à Bruxelles et en Wallonie. Elle a pour vocation de renforcer les ponts entre l'enseignement obligatoire et l'entreprise, pour contribuer à améliorer l'équité et la qualité de notre enseignement obligatoire, en favorisant l'échange d'expertise et d'expériences entre écoles et entreprises. Pour cela, la Fondation développe des projets, met en évidence les bonnes pratiques, et favorisent leur diffusion dans les réseaux d'enseignement. C'est le cas tout d'abord des stages organisés pour les enseignants et chefs d'ateliers en entreprises. <http://www.fondation-enseignement.be/>

¹⁰³ Document de travail interne – DREMT – 2014 – GT « Promotion des métiers techniques et manuels ».

La gouvernance du champ

DÉFINITIONS

De l'ensemble des mesures, informations, instruments et organes de décision qui permettent d'assurer le bon fonctionnement et le pilotage du champ « relations Ecole-Monde du travail ».

CONSTATS

1. Les mesures qui régulent le champ appartiennent à des niveaux de pouvoir différents : la Communauté française, la COCOF, la Région Bruxelloise et la Région Wallonne. Dans un communiqué de presse du 26 février 2015, un gouvernement « inter francophone » a balisé les « étapes décisives pour renforcer la formation des jeunes et des demandeurs d'emploi en articulation avec les besoins des entreprises » ; 2. Le champ « Relations Ecole-Monde du travail » n'est pas énormément documenté dans la littérature scientifique ; il existe différentes informations statistiques ainsi que des documents de travail mais ces données ne sont pas capitalisées de manière intégrée et globale en lien avec le champ ; 3. Les acteurs qui interviennent dans ce champ ont chacun leurs intérêts, d'où la question : sont-ils réellement d'accord sur les objectifs et sur les engagements que la réalisation de ceux-ci supposent ? 4. Le pilotage du champ regarde l'OFFA pour ce qui concerne l'alternance, les « bassins Enseignement qualifiant – Formation – Emploi » (« véritables coupoles stratégiques entre les écoles, les opérateurs de formation et les entreprises », où les partenaires sociaux sont représentés) ainsi que la récente *Fondation pour l'Enseignement*¹⁰⁴ (« un point de rencontre privilégié entre l'école et l'entreprise », où les pouvoirs organisateurs et employeurs sont présents mais pas les partenaires sociaux).

DIAGNOSTICS

1. Mettre en place une action publique suppose de pouvoir l'évaluer : l'éclatement des données ne permet pas d'envisager cette démarche pourtant nécessaire au pilotage ; 2. Pour que les acteurs assument collectivement la responsabilité de la préparation des élèves de l'enseignement au monde du travail, il est souhaitable de coordonner de manière cohérente et complémentaire l'action des différents acteurs aux différents niveaux.

SOURCES

Les sources qui ont permis de fonder les constats et diagnostics sont systématiquement citées en notes de bas de page.

¹⁰⁴ <http://www.fondation-enseignement.be>

3.7. Relations école/culture

DÉFINITIONS

Le thème École-Culture concerne deux mondes qui aujourd'hui se vivent de manière séparée : celui de la culture (ses institutions, ses artistes,...) et celui du champ scolaire (ses établissements d'enseignement, ses enseignants,...). Le besoin d'articuler ces deux mondes ressort cependant de plus en plus largement de la réflexion du réseau associatif¹⁰⁵, d'apports à caractère scientifique¹⁰⁶, mais aussi plus généralement – dans l'opinion publique et le débat politique, notamment en raison des enjeux démocratiques que la thématique sous-tend¹⁰⁷.

La thématique « École-Culture » renvoie dès lors au dépassement du lien « à géométrie variable », dépendant d'initiatives individuelles, qui caractérise les relations entre les l'école et la culture, pour **viser une articulation structurelle entre les deux mondes**.

L'enjeu essentiel décrit consiste à faire de l'éducation artistique et culturelle **une composante à part entière du socle de connaissances et de compétences** dispensé aux élèves, et les pistes de réflexion généralement envisagées recouvrent :

- **la construction d'un « parcours d'éducation culturelle et artistique »**, envisagé durant le temps scolaire et intégrant, de la crèche à la fin des études secondaires, la dimension culturelle et artistique dans les programmes scolaires ;
- la construction d'un parcours d'éducation culturelle et artistique s'appuyant sur la **dimension extrascolaire** ;
- **la formation et l'accompagnement des enseignants** à la dimension culturelle, indispensable à la mise en œuvre de ce processus ;
- l'intégration de la dimension culturelle à l'ensemble des contenus scolaires par l'élaboration **d'une politique culturelle transversale à l'éducation**.

Cette réflexion, issue du monde de la culture, doit cependant être envisagée en évitant ce que certains baptisent « syndrome de l'école envahie », se référant au fait que l'école d'aujourd'hui semble devoir assumer l'ensemble des missions d'éducation.

CONSTATS

Le décret "missions" énonce, notamment en ses articles 8 et 9, que les pouvoirs organisateurs doivent « veiller » à ce que **chaque** établissement scolaire « suscite le goût de la culture et de la créativité et favorise la participation à des activités culturelles ». Le même décret mentionne que les pouvoirs organisateurs « adaptent la définition des programmes d'études et **leur** projet pédagogique à l'importance des arts, de l'éducation aux médias et de l'expression corporelle ».

Pour autant, il n'existe aucune obligation précise pour les écoles d'organiser des cours ou des activités spécifiques de **nature culturelle ou artistique** tout au long du parcours scolaire des

¹⁰⁵ *Rapport de la table-ronde, « Pourquoi des projets Art/École ? »*, organisé par Culture et Démocratie dans le cadre du cycle « Un enseignement en culture, de l'utopie à la réalité », 10 mai 2010, Communauté Française, 32 pp.

¹⁰⁶ E., CRAMER, *Rapport Art et École – Rapport prospectif sur l'éducation artistique à l'école en partenariat avec les artistes, des institutions et des opérateurs culturels*, Université libre de Bruxelles, 1^{er} décembre 2003, Bruxelles, 67 pp.

¹⁰⁷ Déclaration de politique communautaire 2009-2014, *Une énergie partagée pour une société durable, humaine et solidaire*, et antérieurement la Déclaration du Gouvernement, Parlement de la Communauté française, Session extraordinaire de 2004, Séance du mardi 20 juillet 2004, Compte rendu intégral dans *Les politiques culturelles selon les accords et déclarations du Gouvernement présentés devant le Parlement de la Communauté française 1979-2004*, A., ZAJEGA (Dir. M., JAUMAIN), Observatoire des politiques culturelles, Ministère de la Communauté française, septembre 2006, p. 266 ; Voir également la nouvelle Déclaration de politique communautaire 2014-2019, *Fédérer pour réussir* ainsi que les articles 6 (point 2) et 8 (point 8) du Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (M.B. 23/09/1997).

élèves. La présence de l'art à l'école est clairement facultative. Elle dépend de l'intérêt ou de la bonne volonté des équipes éducatives, des directions d'école, des enseignants qui **choisissent** ou pas de s'investir dans des projets de nature artistique. Avec pour conséquence, une inégalité fondamentale entre élèves dans la manière dont ils sont ou pas confrontés à l'art durant leur parcours scolaire. Ces dernières années, dans la foulée des intentions du décret "missions", les politiques menées en matière de culture à l'école ont privilégié concrètement deux axes :

- l'incitation à la prise en compte de l'art à l'école par des dispositifs appropriés (appel à projets, soutiens financiers aux collaborations durables ou ponctuelles entre écoles et opérateurs culturels, opérations « prix des lycéens » en matière de littérature ou de cinéma, etc.) ;
- le développement d'une « offre » culturelle adaptée aux **publics scolaires** (« partenariats privilégiés » conclus par la Fédération Wallonie-Bruxelles avec certains opérateurs culturels justifiant d'une expérience pédagogique particulière, programme « théâtre à l'école », « jeunesses musicales », etc.). Si l'offre des opérateurs culturels en matière d'éducation culturelle et artistique est globalement très **abondante**, des **manquements** importants sont observés sur certains territoires, dans certaines disciplines, ou, de façon plus générale, au niveau de la visibilité des services et/ou des activités proposés. Dans l'un ou l'autre secteur, notamment dans celui du théâtre enfance-jeunesse, la capacité de diffusion des œuvres et des spectacles constitue une difficulté récurrente.

Dans ce contexte, dresser des constats objectifs suppose un recueil de données quantitatives et qualitatives. Cependant, considérant à la fois la diversité des acteurs et de leurs modalités d'intervention, auxquels s'ajoutent l'absence d'un recueil et d'un traitement systématique et uniformisé de données (avec des indicateurs construits, notamment pour mesurer leur taux de couverture eu Ecole-Culture égard à la population scolaire) et une évaluation systématique de ces actions, des constats sur le lien Ecole-Culture, *au-delà du constat fondamental relatif au caractère facultatif de la présence de la culture et de l'art à l'école*, sont, à ce jour, difficiles à tirer.

Au sein de la FW-B ce lien se tisse à travers non seulement le soutien financier à des opérateurs qui interviennent dans le champ de ses compétences culturelles, mais également via le pilotage, en propre, de projets financés par l'Administration générale de la Culture (AGC) et/ou l'Administration générale de l'Enseignement (AGE). Alors que la plupart des projets pilotés en propre ont pour unique objet le rapprochement entre culture et école, pour les opérateurs soutenus, il peut soit constituer l'objectif premier de l'institution¹⁰⁸, soit faire partie d'un programme d'activités plus large dont une partie est dédiée au public scolaire (voire plus globalement au jeune public)¹⁰⁹.

Cette situation complexifie le recueil de données apparaissant en théorie aisé pour les projets pilotés en propre. Toutefois, les opérateurs susceptibles d'être concernés sont au nombre de 3000 et aujourd'hui difficilement repérables sans recherche approfondie. Afin

¹⁰⁸ Citons à titre d'exemple les Jeunesses Musicales ou le CDWEJ (le Centre Dramatique de Wallonie pour l'Enfance et la Jeunesse).

¹⁰⁹ C'est le cas par exemple des musées qui, sur base de l'article 5 de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant exécution du décret du 17 juillet 2002 relatif à la reconnaissance et au subventionnement des musées et autres institutions muséales, « doivent présenter un programme d'activités pédagogiques ».

de dresser un état des lieux du thème, il est nécessaire de consulter les rapports d'activités des opérateurs afin d'identifier les données fournies et traitées par les services. Il conviendrait sans doute de compléter cette démarche par une enquête auprès de ces opérateurs pour obtenir, le cas échéant, les données manquantes et/ou non récoltées.

En parallèle, existent des acteurs culturels qui, bien que ne bénéficiant pas d'un soutien de la FW-B, collaborent avec des écoles (dans le cadre d'une démarche proactive ou en réponse à une demande émanant d'une école/classe/enseignant,...). Ces acteurs participent donc aussi à l'articulation entre culture et école. Pour ceux-là, le recueil de données est impossible à l'heure actuelle pour l'Observatoire puisqu'il n'existe pas de lien contractuel avec la FW-B et donc aucune obligation de « rendre compte » de leurs activités. Par conséquent ces opérateurs ne sont pas aisément identifiables¹¹⁰ et l'AGC ne détient pas (ou peu) d'information sur leurs activités.

Enfin, le lien École-Culture est financé par d'autres niveaux de pouvoir, par exemple les provinces, les villes et communes ou encore la COCOF (et son programme « La culture a de la classe » par exemple).

L'ensemble de ces constats conduit l'Observatoire à limiter, à ce stade, son périmètre d'observation et à décrire la situation à partir des données quantitatives les plus accessibles à ce jour, à savoir, celles issues des projets pilotés en propre par la FW-B.

Quels constats pouvons-nous tirer des informations disponibles?

- Au départ uniquement des projets pilotés par la FW-B et ayant pour public cible exclusivement le public scolaire¹¹¹, une enveloppe annuelle de 2.732.688 €¹¹² est dédiée à la création, au soutien et au renforcement du lien Ecole-Culture ;
- Cette enveloppe se répartit sur 19 dispositifs¹¹³ ;
- Ces dispositifs couvrent pratiquement tous les secteurs culturels ;
- Il n'y a pas ou peu d'articulation entre ces dispositifs. Lorsqu'elle existe c'est parce qu'ils portent sur le même secteur culturel ; c'est le cas par exemple d'« Ouvrir mon quotidien » qui peut se mener conjointement avec « Journalistes en classe » ou encore du « Prix des lycéens de Littérature » avec « Écrivains en classe ». Par conséquent, les dispositifs sont cloisonnés dans leur discipline artistique ;
- La majorité de ces dispositifs sont pilotés par les services administratifs de la FW-B ; il y a donc peu d'implication des opérateurs « territoriaux ». Or, on peut émettre l'hypothèse que l'articulation entre culture et école ne peut fonctionner qu'à la condition d'être géographiquement et socialement ancrée (quartiers, villes, communes, bassins scolaires, ...)
- Ces dispositifs créent des inégalités d'accès pour les élèves, inégalités qui se traduisent à la fois en termes de réseau, type, niveau (et forme) d'enseignement mais également en termes de discipline artistique dans la mesure où il n'existe ni concertations, ni coordination à l'échelle d'un territoire donné.

¹¹⁰ C'est le cas par exemple du secteur des arts du cirque, forains et rue dans lequel un certain nombre d'opérateurs n'étaient pas repérés par les services de l'AGC. Portrait socio-économique du secteur réalisé par l'OPC (Anne-Rose Gillard (2014). *Portrait socio-économique des arts du cirque, forain et rue*, Etudes n°3).

¹¹¹ Le budget des PointCulture, du RACC et de la plateforme.be ne sont pas pris en compte dans le calcul car le public cible n'est pas exclusivement le public scolaire (voir annexe 1).

¹¹² Ce calcul inclut les budgets supplémentaires octroyés, pour le budget 2015, pour « Décret Culture-Enseignement » (50 000 €) et pour « Écrivains en classe » (40 000 €). Pour les actions qui se réalisent une année sur 2, la moitié du budget a été prise en considération dans le calcul.

¹¹³ Le décret Culture-Enseignement s'articule autour de 10 dispositifs (des collaborations durables, ponctuelles, des partenariats privilégiés et jusqu'en 2015, 7 activités en régie directe). Le projet Spectacles à l'école comprend quant à lui 2 dispositifs (Théâtre à l'école et Chanson à l'école). Notons également que les modules d'animation des Pointculture n'ont pas été pris en compte dans ce calcul n'ayant pas d'information sur le budget qui leur est dédié.

DIAGNOSTIC

Les constats formulés ci-dessus et en particulier les inégalités d'accès perdureront tant que l'articulation Ecole-Culture ne sera pas structurellement organisée entre le monde de l'enseignement et celui de la culture.

Plusieurs conditions ne sont actuellement pas rencontrées :

- La présence d'un projet d'école porté par les enseignants, leurs directions et les opérateurs culturels locaux (pour qui cela doit devenir une mission spécifique) qui ensemble, construisent un parcours d'éducation culturelle et artistique (scolaire et extrascolaire) dans un ancrage territorial de manière à participer au décloisonnement des pratiques, disciplines artistiques des opérateurs culturels du territoire dans leurs projets d'articulation avec l'école ;
- La mise en place d'un cadre administratif de reconnaissance et les modalités repensées de soutien de cette nouvelle politique. La mise en place d'une forme d'une structure mixte entre le monde de la culture et celui de l'enseignement ;
- La réduction de l'éparpillement des dispositifs et ressources qui complexifie la formulation d'un projet global et stratégique ;
- Les moyens dégagés semblent trop faibles pour assurer cette mise en œuvre et garantir un « socle » minimum d'accès pour tous à la culture, même si une estimation nécessaire doit encore être réalisée.

SOURCES

Conseil de Concertation, "Programme d'actions concerté mars 2015 - mars 2018".

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias, Rapport d'activités 2014-2015.

Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014, Parlement de la Communauté française, 16 juillet 2009, (S.E. 2009).

Déclaration de Politique Communautaire 2014-2019, Parlement de la Communauté française, 23 juillet 2014, (S.E. 2014).

Déclaration du Gouvernement, Parlement de la Communauté française, Session extraordinaire de 2004, Séance du mardi 20 juillet 2004, Compte rendu intégral dans Les politiques culturelles selon les accords et déclarations du Gouvernement présentés devant le Parlement de la Communauté française 1979-2004, A., ZAJEGA (Dir. M., JAUMAIN), Observatoire des politiques culturelles, Ministère de la Communauté française, septembre 2006.

Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (M.B. 23/09/1997).

Cramer, E. (2003). Rapport Art et École – Rapport prospectif sur l'éducation artistique à l'école en partenariat avec les artistes, des institutions et des opérateurs culturels. Bruxelles : Université libre de Bruxelles.

Frère, E. "Bilan du programme d'actions concerté mars 2012 – mars 2015".

Frère, E. "Bilan du programme d'actions concerté 2009-2012".

Planches à l'école, fiche de présentation du projet.

Rapport de la table-ronde, « Pourquoi des projets Art/École ? », organisé par Culture et Démocratie dans le cadre du cycle « Un enseignement en culture, de l'utopie à la réalité », 10 mai 2010, Communauté Française.

Spectacle à l'école, Rapport d'activités 2013-2014.

3.8. Relations Ecole/acteurs aide à la jeunesse (régulation, évaluation)

DÉFINITIONS

Le secteur de l'aide à la jeunesse

En FWB, le secteur de l'aide à la jeunesse (AAJ) a pour mission centrale d'apporter **une aide spécialisée aux jeunes en difficulté**, aux personnes qui éprouvent des difficultés à remplir leur rôle de parents ainsi qu'aux enfants en danger, c'est-à-dire dont la santé ou la sécurité sont en danger ou dont les conditions d'éducation sont compromises.

Schématiquement, le secteur de l'AAJ intervient par rapport

- à la mise en œuvre des mesures du Tribunal de la Jeunesse concernant **les mineurs ayant commis un fait qualifié d'infraction** ([loi du 8 avril 1965 relative à la protection de la jeunesse](#))
- aux **mineurs en difficulté et en danger**, qui peuvent bénéficier, dans le cadre d'une aide volontaire et négociée avec le Service d'Aide à la Jeunesse (SAJ), ou le cas échéant d'une aide contrainte, décidée par le Tribunal de la Jeunesse et mise en œuvre par le Service de Protection de la Jeunesse (SPJ). Pour réaliser cette aide, SAJ et SPJ peuvent mandater les divers services de l'aide à la jeunesse : d'hébergement résidentiel, d'accompagnement éducatif du jeune, d'intervention en famille ([décret du 4 mars 1991 relatif à l'aide à la jeunesse](#))
- **potentiellement par rapport à tout mineur et toute famille qui en fait la demande**. C'est particulièrement le cas des 82 AMO (services d'action en milieu ouvert), dans leurs trois missions d'aide individuelle, action collective et action communautaire effectuées « à la demande des jeunes » et dans une visée de prévention générale conçue de manière émancipatoire. Parmi les AMO, on peut relever les services Droits des jeunes spécialisés dans l'aide sociale et juridique et qui sont amenés à intervenir par rapport aux contentieux entre les jeunes et les écoles (en matière d'inscription, de renvoi...).

Au total, en 2012, sur les 992 772 jeunes ressortissants de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), 42 578 jeunes ont bénéficié d'une prise en charge par l'aide à la jeunesse. Cela représente 4,29% des jeunes de la Fédération.

Les deux tiers l'ont été dans le cadre de l'aide volontaire (66,8%). 18,23% l'ont été dans le cadre de l'aide contrainte. Et 7,6% l'ont été dans le cadre d'un fait qualifié d'infraction (données rapport de l'aide à la jeunesse, chiffres de 2012, publié en juin 2014). Les jeunes qui ont bénéficié d'une intervention d'une AMO ne sont pas compris dans ces chiffres.

Au-delà de l'aide directe apportée aux jeunes concernés et à leurs familles, le secteur de l'aide à la jeunesse poursuit également une **visée de prévention générale**, c'est-à-dire le développement d'actions de prévention à l'égard des problématiques rencontrées de manière récurrente au niveau de l'aide individuelle. Outre l'action des AMO, cette mission de prévention générale est menée à travers les sections de prévention générale des SAJ et les 14 CAAJ – Commission d'arrondissement de l'Aide à la Jeunesse – qui réalisent des actions de concertation et soutiennent des projets de prévention entre acteurs de l'Aide à la Jeunesse et acteurs des autres secteurs, dont l'enseignement, concernés par les problématiques jeunesse.

Intersection et coopérations entre enseignement, Aide à la Jeunesse et autres acteurs

S'adressant aux mineurs en obligation scolaire, et portant par définition sur les mineurs en difficulté, traitant notamment de difficultés en lien avec la scolarité (décrochage scolaire, problèmes éducatifs ou disciplinaires, inscription scolaire, orientation et réorientation..) ou de difficultés qui ont potentiellement des impacts et des implications pour la scolarité des mineurs, le secteur de l'AAJ – qui relève des compétences de la FWB – et celui de l'enseignement sont voués à collaborer régulièrement. Comme

l'indique Jacqueline Fastrès, ces collaborations et intersections entre les deux secteurs peuvent être qualifiées d' « essentielles » dans la mesure où elles s'inscrivent, sur le plan des principes, dans une référence commune à la « garantie des droits de l'enfant, dont le droit à l'éducation, et dans une visée émancipatrice et d'égalité des chances » (Fastrès, 2011).

Concrètement, ces intersections et collaborations se déploient à la fois au niveau des pratiques, initiatives et projets de terrain et à la fois au niveau des régulations inter-institutionnelles et inter-sectorielles. Elles ont fait ces 15 dernières années l'objet de plusieurs circulaires et décrets.

CONSTATS

Des initiatives et projets locaux

A titre d'exemples et dans un objectif de meilleure connaissance réciproque, une circulaire de 2007-2008 identifiait une série de « bonnes pratiques de collaboration et de communication entre les secteurs de l'enseignement au sens large et de l'aide à la jeunesse »

- Commission relative à l'accrochage scolaire au niveau d'un arrondissement
- Module de formation relative à la maltraitance à l'attention de futurs enseignants
- Coordination des prises en charge individuelles par le service de l'aide à la jeunesse (SAJ)
- Diffusion et amplification des campagnes YAPAKA à destination du secteur scolaire
- Procédures de collaboration dans le cadre d'actions de prévention conjointes : projet concernant le suicide
- Procédure de collaboration dans le cadre de la prise en charge scolaire de jeunes hébergés en institution publique de protection de la jeunesse (IPPJ)
- Réunions de coordination entre services de la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) et de la Direction générale de l'Aide à la Jeunesse (DGAJ)
- Contacts entre institutions dans le but de faire connaître les missions pratiques et les cadres de travail respectifs
- Coordination sociale réunissant plusieurs intervenants, dont des services de la DGEO et de la DGAJ
- Procédures de collaboration dans le cadre d'actions de prévention conjointes : projet d'éducation à la parentalité

Sur le plan local, c'est essentiellement via les interventions des services AMO que se déploient les collaborations entre les deux secteurs. A défaut de données standardisées, c'est dans les rapports d'activité et les diagnostics sociaux établis par chacun des services AMO que l'on peut appréhender la diversité de leurs activités en lien avec le monde scolaire : information sur les procédures d'inscription, aide à la recherche d'école, accompagnement dans l'orientation, intervention suite à une exclusion

Ce travail d'accompagnement individuel des jeunes, situé résolument du côté du jeune et du respect de sa demande, se prolonge par des partenariats plus récurrents (mais toujours sous forme de projets ad-hoc) au sein ou en dehors des établissements scolaires : activité de formation et de sensibilisation des jeunes dans les écoles, projets de citoyenneté menés avec des groupes-classes, organisation d'activité de soutien scolaire, soutien à l'auto-organisation d'une école de devoirs, campagnes d'information, etc... mais également par des interpellations, parfois critiques, adressées au monde scolaire relatives au « non respect des droits des jeunes » et aux « logiques et pratiques d'exclusion et de reproduction des inégalités sociales ».

Quelques exemples de projets AMO-Ecoles, parmi beaucoup d'autres

Le projet « Délibère-toi ! » propose des activités citoyennes dans la province du Brabant Wallon aux jeunes de 14 à 20 ans durant les jours blancs, la période de délibération de juin. Dans ce cadre, l'AMO La Chaloupe, à Ottignies, rend accessible, entre autres, aux élèves du Lycée Martin V de Louvain-la-Neuve des stages citoyens. Les jeunes se rendent utiles en offrant leurs services au monde associatif de leur région. Les activités citoyennes proposées peuvent toucher les domaines de la culture, de l'enfance, du handicap, de l'environnement, des médias, de la santé...

A Gembloux, IMAGIN'AMO a pensé parmi ses projets le bien-être des jeunes à l'école et propose aux établissements scolaires des interventions sur les relations interpersonnelles, ainsi qu'un projet sur le passage du primaire au secondaire.

Des projets en collaboration avec les écoles peuvent aussi impliquer les parents. C'est le cas du projet « Soft qui peut ! » de sensibilisation à la consommation d'alcool par les jeunes dans la commune de Court-Saint-Etienne. Ce projet rassemble la commune, les écoles, les unités scoutes, les parents et l'association de parent du Collège Saint-Etienne, la police et les centres PMS. Les partenaires sont répartis en quatre commissions et proposent des activités pour une communication positive et préventive en visant une consommation d'alcool responsable.

Source : Pierard Alice, *Services AMO : quelle relation avec les familles et les écoles ?* Analyse UFAPEC, Juillet 2013 N°20.13

Si chacune de ces initiatives et chacun de ces projets font généralement l'objet de concertations multiples, de processus d'évaluation et d'ajustements internes et de procédures de justification dans le cadre de demandes de financement spécifique (notamment les projets de prévention générale soutenus par les CAAJ) et des rapports d'activité des différents services, il est très difficile de mesurer et d'objectiver de manière globale leurs impacts et leurs effets en termes de prévention générale, d'amélioration du climat scolaire, de baisse des incidents ou de réintégration d'élèves en décrochage. Faut-il notamment d'un système commun de relevé des demandes individuelles adressées et suivies par les AMO, il est même difficile d'estimer, à l'échelle de la FWB, le nombre et les caractéristiques des jeunes concernés par ces actions.

A l'initiative d'AMO, il faut également noter le développement du **projet « Solidarité »**, qui propose un programme d'année citoyenne, consistant en un programme d'activités en 9 mois, à raison de 4 jours par semaine, destiné aux jeunes de 16 à 25 ans. Combinant engagement citoyen sous forme de services à la collectivité et d'activité de rencontre, temps de formation et de sensibilisation et temps de maturation personnelle, ce projet, organisé pour l'année 2013-2014 en une dizaine de « groupes de volontaires d'une dizaine de jeunes » aux profils et motivations contrastées (jeunes « neet's », jeunes en recherche...) se veut une alternative pour des jeunes en rupture (scolaire, sociale, par rapport à l'emploi..) et en quête de sens ». Ce projet n'est pas directement axé sur la dimension scolaire en tant que telle – et ne permet d'ailleurs pas aux mineurs qui y sont accueillis d'être considérés comme satisfaisant aux obligations scolaires (source : Rapport d'activité consolidé de l'Année Citoyenne Solidarité 2013-2014 - Réseau Solidarité ASBL)

Les services d'accrochage scolaire (SAS)

Inaugurés par le décret de la FWB du 12 mai 2004 « portant diverses mesures de lutte contre le décrochage, l'exclusion et la violence », et depuis lors renforcé par plusieurs circulaires et décrets (décret du 15 décembre 2006, décret du 21 novembre 2013), les SAS (services d'accrochage scolaire) ont pour particularité de bénéficier d'un double agrément commun : Enseignement et aide à la Jeunesse. Il s'agit de structures externes aux « écoles susceptibles d'accueillir des élèves mineurs qui ne parviennent pas à se réinscrire, ou encore des élèves manifestant des problèmes de fréquentation scolaire (qualifiés de – potentiellement – décrocheurs) ou en situation de crise. Les SAS assurent leur prise en charge temporaire dans une perspective d'« aide globale » (et volontaire) associant resocialisation et re-scolarisation » (Verhoeven, 2012). Les services d'accrochage scolaire ont pour mission de leur apporter une aide sociale, éducative et

pédagogique par l'accueil en journée et le cas échéant, une aide et un accompagnement dans leur milieu familial.

Douze SAS (comprenant deux antennes supplémentaires) sont organisés du territoire de la Communauté française, dont 3 à Bruxelles. Le service d'accrochage scolaire composé d'une unité d'intervention est tenu d'atteindre une moyenne annuelle de douze prises en charge par jour avec un maximum de vingt prises en charge simultanées. Au total, le dispositif est conçu pour assurer annuellement 400 prises en charge.

Les jeunes sont pris en charge par divers intervenants (éducateurs, formateurs, enseignants) travaillant ensemble sur leurs compétences scolaires et sociales, à travers une proposition d'accompagnement, d'activités et d'ateliers portant de découverte, d'expérimentation, de méthode de travail, de remédiation...

Exemple d'ateliers sont proposés aux jeunes dans le cadre des SAS:

- Ateliers d'expression et de création: art plastique, sculpture, écriture, espace d'expression corporelle. Les jeunes travaillent à partir de la liberté du geste, pour remobiliser, remettre en mouvement ;
- Atelier musique, assistée par ordinateur permet aux jeunes de créer de petites compositions (rap, ...) ;
- Ateliers à orientation sportive : jonglerie, technique de cirque, escalade, VTT, course à pied ;
- Atelier de découverte de la nature et de construction en bois ;
- Atelier « formes » : les jeunes réalisent des formes proches des mandalas, ... ;
- Atelier de méthode de travail, de travail scolaire en autonomie et de jeux de société ;
- Atelier kiffe tes maths ;
- Activités plus occasionnelles (visites diverses, randonnées, théâtre, ...)
- Activités citoyennes comme du bénévolat, des rencontres, témoignages de vie ;
- Des découvertes professionnelles (électricité, horticulture, ...) ;

Source : Loriers Bénédicte ; *Les services d'accrochage scolaire (SAS) pour rétablir une spirale positive*, Analyse UFAPEC Juin 2013 N°11.13

L'objectif de chaque prise en charge est la réintégration de ces élèves, « dans les meilleurs délais et dans les meilleures conditions possibles, dans une structure scolaire ou dans une structure de formation agréée dans le cadre de l'obligation scolaire ». Moyennant l'accord de la Ministre, cette prise en charge peut être considérée comme satisfaisant aux obligations relatives à la fréquentation scolaire.

Eléments d'évaluation des SAS

De manière étonnante pour un dispositif qui a été fort investi politiquement et médiatiquement et s'est développé depuis une dizaine d'années dans une logique de « projets pilote », celui-ci n'a fait à ce jour l'objet d'aucune évaluation systématique et scientifique et ce même si chaque SAS complète un rapport d'activité, selon une grille désormais standardisée, et les invitant notamment à détailler « les principaux outils développés pour faire émerger les difficultés spécifiques de chaque mineur et pour les solutionner » (article 36 du décret intersectoriel); « les modalités de l'aide et de l'accompagnement en lien avec le milieu familial et de vie du jeune » (Article 22 du décret intersectoriel), ainsi que « les critères d'évaluation déterminant l'acquisition d'attitudes et de comportements permettant au mineur de reprendre sa scolarité » (Article 40 du décret intersectoriel).

Comme l'indique la responsable d'un SAS : « *Quant à la question de la réintégration, on n'a pas d'évaluation très objective car on en est toujours à l'expérience pilote et on n'a pas beaucoup d'écho sur le suivi des jeunes et la suite de leur parcours. Certains jeunes repassent pour nous dire bonjour, donner des nouvelles mais ce n'est qu'une minorité. En termes de ressenti, je pense que globalement, on arrive à faire un petit bout de chemin avec le jeune. De là à dire qu'on peut travailler sur l'ensemble des difficultés qu'il rencontre et qu'on fait des miracles, certainement pas. Je crois qu'une expérience*

comme celle qu'on propose doit inévitablement laisser des traces dans le vécu du jeune même si le déclic se fait parfois avec retard. Il nous importe de travailler principalement sur le « goût d'apprendre », l'envie de découvrir ! En termes de confiance en soi et de valorisation personnelle, je suis sûre qu'on marque des points, acquis qui sont transposables lors du retour à l'école » (citée dans Les services d'accrochage scolaire (SAS) pour rétablir une spirale positive, Bénédicte Loriers, Analyse UFAPEC Juin 2013 N°11.13)

Tout au plus dispose-t-on de quelques données relatives aux « produits ». Ainsi, pour l'année 2011-2012 :

- Nombre total de jeunes pris en charge pendant l'année scolaire 2011-2012 : 508
- Durée moyenne apparente de prise en charge : 5,6 mois
- Nombre de jeunes par ETP par an : 5,7 jeunes
- Capacité de prises en charge simultanée par ETP : 2,7 jeunes
- Budget moyen consacré à un jeune : 2.205 €
- Budget par prise en charge annuelle : 4.706 €
- (Source : Rapport de l'aide à la jeunesse – Numéro 1, Année 2012, Publication Juin 2014)

Le Décret du 21 novembre 2013 organisant des politiques conjointes de l'enseignement obligatoire et de l'Aide à la jeunesse en faveur du bien-être des jeunes à l'école, de l'accrochage scolaire, de la prévention de la violence et de l'accompagnement des démarches d'orientation

Partant du constat de la multiplication des acteurs et dispositifs intra- (CPMS, équipes mobiles, médiateurs scolaires pour l'enseignement, SAJ, SPJ, AMO,... pour l'AAJ), inter (SAS) qui ont en commun d'intervenir par rapport aux problématiques de décrochage et d'accrochage scolaire (au sens large), ce décret vise à articuler les politiques de l'enseignement obligatoire et de l'aide à la jeunesse, en quatre axes thématiques : 1° le bien-être des jeunes à l'école; 2° l'accrochage scolaire; 3° la prévention et la réduction des violences; 4° l'accompagnement des démarches d'orientation.

Pour mieux articuler ces interventions, développer les partenariats et faciliter ainsi le travail des acteurs de terrain, le décret prévoit des lieux d'échanges de pratiques conjointes et de construction d'actions communes au niveau local (établissement scolaire, quartier), au niveau intermédiaire (zone ou inter-zones) et au niveau global (Fédération Wallonie-Bruxelles)

On peut ici relever que « *ce décret est davantage procédural que substantiel* » : tout en fixant des missions générales et en organisant les modalités de la concertation entre acteurs, il ne rentre pas dans le contenu des activités et des projets qui sont à définir et à construire entre acteurs aux différents niveaux. En ce sens, « on peut parler d'intermédiaires de l'action publique pour qualifier ces dispositifs et acteurs chargés d'établir des connexions entre différents niveaux de l'action publique (globale, sectorielle, locale) à partir d'une définition ouverte et peu formalisée de leurs tâches » (Verhoeven, 2012 : 58)

Il faut également relever qu'il porte sur les collaborations entre enseignement et aide à la jeunesse, laissant partiellement hors de son champs d'application d'autres secteurs de la Fédération Wallonie-Bruxelles (jeunesse, santé, accueil-temps libre,...), ainsi que les pouvoirs régionaux (dispositifs bruxellois en matière de lutte contre le décrochage et l'absentéisme scolaires, médiateurs scolaires dans le cadre du volet régional des contrats de prévention...) et communaux (appui à des activités extra-scolaires, médiateurs scolaires, cellule d'accrochage scolaire...).

DIAGNOSTIC

De manière plus transversale, l'intensification et l'extension des collaborations entre acteurs scolaires et acteurs extra-scolaires, de même que l'émergence et l'institutionnalisation de nouveaux acteurs au sein des écoles sont révélatrices de plusieurs dynamiques de fond portant à la fois 1) sur les caractéristiques et les

mutations des mondes vécus des jeunes, 2) et sur les politique de régulation de l'ordre scolaire. 3) Ces dispositifs reposent sur des hypothèses causales et d'intervention dont la mise en oeuvre soulève des enjeux relatifs au 5) le travail en réseau, 6) aux pratiques professionnelles, et in fine 7) à leur évaluation.

1) Bien que lacunaires et parfois sommaires pour ce qui est du volet quantitatif et statistique, les données disponibles témoignent tout d'abord de **l'ampleur et de la diversité des problématiques, sociales, personnelles, scolaires vécues par une partie des jeunes en Wallonie et à Bruxelles**. Ces problématiques sont à la fois exogènes et endogènes au système scolaire et s'ancrent de manière multi-factorielle dans les expériences économiques, sociales, culturelles, familiales et scolaires, subjectives et relationnelles, matérielles et symboliques, historiques et générationnelles vécues par les jeunes et leurs familles.

Ces problématiques, qui ne sont pas nécessairement nouvelles, font désormais l'objet, au moins sur le plan discursif et institutionnel, d'une attention accrue. L'allongement de la scolarité, qui répond à la fois à des normes légales et à des attentes sociales sur fond des difficultés majeures pour les jeunes sans diplôme à s'insérer sur le marché de l'emploi, la promotion du droit des jeunes, la mise à l'agenda (par la production d'indicateurs et le benchmarking induit par les lignes directrices européennes) de la problématique des « NEET'S et des « ASAP », une sensibilité culturelle sans doute accrue aux questions subjectives et identitaires..., de même que l'institutionnalisation de nouveaux acteurs (médiateurs scolaires, SAS, ..) qui agissant comme entrepreneurs de morale de second type contribuent à rendre visibles les problématiques et les publics dont ils ont la charge. Pour le résumer en une formule, il n'y a jamais eu à la fois tant de jeunes en souffrance et tant d'acteurs et de dispositifs destinés à les gérer ;

Il est un peu vain de chercher à déterminer la part respective des facteurs exogènes et des facteurs endogènes dans les phénomènes de décrochage scolaire. Comme l'indiquent Eric Corijn et Corentin Lorand dans leur Evaluation du Dispositif d'Accrochage Scolaire (en région de Bruxelles capitale) : *« Pour résumer, le décrochage scolaire est, non seulement, un processus lent, mais également complexe qui engage des facteurs tant individuels que scolaires ou sociaux. Parmi ces différents facteurs, certains apparaissent plus déterminants (sans pour autant annuler les autres) dont, en premier lieu, le parcours et l'expérience scolaires du jeune (échec, démotivation, filière d'étude, etc.). Enfin, les caractéristiques socioculturelles et individuelles agissent également, mais de manière indirecte en influençant le parcours du jeune. **En d'autres termes, le décrochage doit être considéré comme un problème socioscolaire : la scolarité transforme les problèmes socioculturels et personnels en problème scolaire** ». Le fait est qu'une partie signifie des jeunes ne trouve pas ou plus sa place dans l'école » ; (Corijn, 2012). Le modèle multi-factoriel proposé par Florent Chenu & Christiane Blondin (2013) et synthétisant les apports de la recherche à propos du décrochage scolaire va dans le même sens.*

2) L'émergence et l'institutionnalisation de nouveaux partenaires et acteurs au sein des écoles est également révélatrice des **enjeux de régulation de l'ordre scolaire**. Participant du « déclin de l'institution », ils *« témoignent d'un nouveau partage des territoires avec la constitution d'une fonction spécifique de gestion de l'ordre au sein des institutions éducatives ; leur développement signe une tendance à la séparation croissante entre activités cognitives et activités de socialisation au sein (ou en périphérie) de l'école »*. *« Définissant leur activité en rupture avec les rôles scolaires traditionnels, en s'appuyant sur une rhétorique de la relation avec le jeune. Leur activité, qui articule une mission d'intégration sociale, d'accompagnement à la subjectivation, et, de manière plus marginale, de renforcement des compétences scolaires, relève ainsi d'un mode particulier d'exercice du pouvoir qui s'éloigne des modalités disciplinaires classiques pour s'orienter davantage sur « le travail sur autrui » (Verhoeven, 2012, p. 58).*

3) L'*hypothèse causale* au fondement des collaborations entre le secteur de l'enseignement et celui de l'aide à la jeunesse est qu'un certain nombre de problématiques vécues par les jeunes, que cela soit au sein de l'espace scolaire ou en dehors de celui-ci tout en ayant des implications pour leur scolarité, débordent le cadre scolaire et ses capacités de régulation interne. Dès lors, l'*hypothèse d'intervention* est

qu'une mobilisation d'acteurs extra-scolaires, agissant avec leur cadre de référence et leurs outils éducatifs spécifiques peut s'avérer nécessaire et utile dans une visée première de protection des droits fondamentaux des mineurs tout en ayant des bénéfices pour la scolarisation des mineurs concernés et pour la capacitation des acteurs et de l'institution scolaire.

Sur le fond de la justification de l'intervention, l'argument au cœur de l'intervention des SAS est que les *problématiques vécues par ces jeunes relèvent de déficits individuels de socialisation et de subjectivation*. « Les intervenants parlent de « troubles du projet » pour souligner la faible capacité d'action de l'élève sur lui-même et sa propre vie. L'engagement interpersonnel et relationnel (« recréer du lien ») est présenté comme essentiel au rétablissement de la confiance en soi et en l'autre ». Les activités visent à « équiper » les jeunes des ressources socio-subjectives de base, dans une logique de protection du sujet vulnérable » (Verhoeven, 2012).

Il est à noter que *cette hypothèse causale et cette hypothèse d'intervention ont fait l'objet de controverses*, pas totalement éteintes, portant non pas sur les constats empiriques des difficultés rencontrées par certains jeunes à l'école et par des écoles avec certains jeunes, mais quand aux réponses les plus appropriés à y apporter. Le risque majeur pointé par une partie des acteurs et des observateurs étant celui de l'instauration d'un circuit supplémentaire de relégation et de prise en charge qui, tout en proclamant, comme tous les dispositifs particuliers, des finalités de réintégration, n'en viennent de facto à constituer un nouvel espace de délestage, évitant ainsi à l'institution scolaire de se remettre en cause¹¹⁴.

A cet égard, et pour dépasser des débats un peu rituels, on peut souligner l'intérêt de concevoir une *stratégie globale articulant mesures de prévention, d'intervention et de compensation* (Chenu et Blondin, 2013)

Sur ce plan également, on peut, avec Coryin et Lorand, souligner les *visions différentes entres les deux communautés linguistiques dans l'approche du décrochage scolaire*. Alors que la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Région Wallonne et la COCOF tendent à privilégier des *solutions extrascolaires diversifiées*, les politiques de la Vlaams Gemeenschap sont davantage focalisées sur des *solutions scolaires plus concentrées*. Le système d'enseignement flamand semble davantage traiter la question du décrochage scolaire au niveau des écoles professionnelles (Coryin et Lorand, 2012).

Quoi qu'il en soit, au fur et à mesure de l'institutionnalisation des acteurs et des dispositifs, cette double hypothèse, causale et d'intervention, apparaît désormais, passée une phase de controverses, faire l'objet d'un consensus relatif entre les acteurs concernés. La pertinence et la complémentarité d'un travail de collaboration n'est pas remise en cause et la plupart des démarches effectuées tant par les acteurs de terrain que par les autorités publiques vont dans le sens de la promotion de collaboration et de synergie accrues. Le décret du 21 novembre 2013 constitue de ce point de vue autant un aboutissement d'une longue dynamique de « coopération conflictuelle ».

Ces démarches témoignent pourtant en creux des tensions et des questions qui subsistent, non pas tant sur le principe que sur les modalités et les objets de ces collaborations. Au regard des discours et perceptions des acteurs et des évaluations, partielles et qualitatives, disponibles, ces tensions et ces questions peuvent être appréhendées à trois niveaux complémentaires :

¹¹⁴ « Les centres PMS sont jugés inefficaces en matière de lutte contre l'absentéisme, on fourgue des médiateurs dans les écoles (peu importe si on ne sait pas bien qui fait quoi). Ceux-ci n'endignent pas le phénomène, on ajoute des équipes mobiles. Les jeunes continuent à s'évader de nos institutions scolaires, on met une couche de SAS. Le système continue à présenter des fuites, on invente des cellules de veille. Tout en confiant aux acteurs de l'aide à la jeunesse des missions de collecter des signalements dont ils ne savent que faire. Et pour coordonner le tout, l'ensemble de ces instances, trucs et machins sont également chargés de coordonner cette construction boiteuse, de faire des analyses, d'étudier le phénomène et de formuler des recommandations (dont on se demande qui les lit et les utilise). Il y a trop d'acteurs qui se connaissent mal les uns les autres et qui doivent se creuser la tête pour essayer de démontrer qu'ils ont une raison d'être et des missions différentes de celles de leurs voisins de pallier. Bref, un désordre institutionnel qui a l'illusion de servir à quelque chose » (Journal du Droit des Jeunes, 290, Dossier : Décrochage scolaire : la politique du sparadrap, La lutte contre le décrochage scolaire en Communauté française : le désordre institutionnalisé, Benoit Van Keirsbilck, pp. 4 et 5, décembre 2009).

4) Sur le plan **institutionnel et organisationnel des partenariats** entre « le monde scolaire », celui de l'Aide à la jeunesse et des autres acteurs. L'affirmation des bénéfices attendus du travail en partenariat par lequel il s'agit de proposer la réponse la plus adaptée et adéquate possible à une situation généralement complexe, nécessitant les interventions coordonnées de divers professionnels et services relevant de différents métiers, secteurs et disciplines ne doit pas masquer les difficultés du travail en réseau entre des acteurs relevant de cadres institutionnels et de cultures professionnelles différents¹¹⁵.

Force est de constater que cette coopération prend régulièrement les contours d'une coopération conflictuelle, teintée de défiance.... Le diagnostic social réalisé par les acteurs du CAAJ de Bruxelles fait ainsi état des difficultés des collaborations entre les services de l'aide à la jeunesse et l'école : « *La construction d'un partenariat entre l'école et d'autres acteurs, dont ceux de l'aide à la jeunesse, est un chemin parsemé d'embûches. Le classique, mais tenace, phénomène de la patate chaude a pour effet qu'on transfère les individus et leurs problèmes, mais pas le lien* ». Il n'y a pas suffisamment de relais et de transition. Les services d'aide à la jeunesse (SAJ) et services de protection judiciaire se sentent parfois instrumentalisés par les acteurs scolaires : *quand ils prennent un dossier en main, ils ont l'impression que l'école en profite pour s'en décharger* » (Diagnostic social du CAAJ de Bruxelles).

Alors que l'intervention des intervenants externes est souvent appréhendée comme un apport auxiliaire à l'institution scolaire, le secteur de l'aide à la jeunesse est également demandeur de collaboration avec les acteurs scolaires, qu'il s'agisse de l'intégration scolaire de jeunes au sortir d'IPPJ, de la prévention des exclusions, des possibilités de retrouver une école ou de la prise en compte du droit des jeunes

A cet égard, on peut espérer que le décret de novembre 2013 organisant des politiques conjointes de l'enseignement obligatoire et de l'Aide à la jeunesse permettent une clarification des finalités communes, des missions respectives et des modalités de construction des partenariats, aux différents niveaux (local, intermédiaire et global) entre les acteurs de l'enseignement et ceux de l'aide à la jeunesse.

On peut toutefois remarquer que ce décret ne concerne pas directement les acteurs hors FWB, et en particulier les dispositifs fédéraux, régionaux et communaux de médiation et d'accorçage scolaires qui interviennent pourtant autour des mêmes problématiques et publics.

6) Sur le plan **méthodologique et éducatif** subsistent des questions de fond sur les bonnes pratiques, outils et les méthodologies d'intervention. Il ne suffit pas d'instituer de nouveaux services pour résoudre les problèmes dont ils ont la charge. En pratique, quelles sont les actions pertinentes à mener ? Ce questionnement est en partie inhérent à la nature même d'actions professionnelles et de stratégie d'action qui, pour être effectives et pertinentes, se laissent difficilement standardiser et doivent être construites de manière ad-hoc et singulières, prenant en compte les réalités locales et les besoins des jeunes et des institutions. Au terme de dix années d'expérimentations et de projets pilotes, il serait cependant utile, pour conjurer le risque de dispersion et de fragmentation de l'action, de renforcer l'explicitation et la mutualisation des pratiques professionnelles, des stratégies d'intervention et des outils méthodologiques et éducatifs

7) Enfin, au croisement des enjeux institutionnels et professionnels, l'établissement de cette fiche de diagnostic relative aux collaborations entre l'enseignement et l'AAJ a mis en évidence les déficits qui persistent **sur le plan de l'évaluation** des procédures et des pratiques, interrogeant en fin de compte la possibilité d'appréhender l'efficacité de ces dispositifs. Bien que les évolutions constatées témoignent du renforcement d'une culture professionnelle et institutionnelle d'évaluation réflexive (systématisation des données

¹¹⁵ « Ces nouveaux intervenants partagent la tâche de régulation de l'ordre scolaire avec les acteurs traditionnels de l'enseignement, directeurs, enseignants, éducateurs, dans le cadre d'une nouvelle division du travail éducatif. A ce titre, leur position est particulière : ils n'ont de cesse de se différencier des acteurs scolaires, tout en tâchant d'établir avec eux des relations de confiance et de coopération, voire même de les enrôler dans de nouvelles tâches » (Verhoeven, 2012, p. 70)

IMAJ, Rapport de l'AAJ, diagnostic social des AMO et des CAAJ, rapports d'activités des SAS...), en l'état les données et évaluations mises en œuvre et disponibles restent partielles et fragmentées.

SOURCES

Rapports de recherche, articles scientifiques

Cardon, M., De Fraene, D., Franssen, A. & Jaspard, A. (2013). *Rapport de l'analyse en groupe visant à identifier les enjeux de la proximité et de l'éloignement géographique dans le cadre des mesures de placement des jeunes en IPPJ et de l'accompagnement post-institutionnel*. Cabinet de la Ministre Huytebroeck (Aide à la Jeunesse).

Corijn, E. & Lorand, C. (2012). *Evaluation du Dispositif d'Accrochage Scolaire (en région de Bruxelles capitale)*. Bruxelles : VUB

Chenu, F. & Blondin, C. (2013). *Décrochage et abandon scolaire précoce. Mise en perspective européenne de la situation en Fédération Wallonie – Bruxelles*. Bruxelles : Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

De Coninck, F., Cartuyvels, Y., Franssen, A., Kaminski, D., Rea, A., Mary, Ph, Van Campenhout, L. & Toro, F. (2005). *Aux frontières de la justice, aux marges de la société, une analyse en groupe d'acteurs et de chercheurs*. Gand : Politique scientifique fédérale, Academia-Press, 353 p.

Franssen, A., Cartuyvels, Y., De Coninck, F. (2003), *L'aide à la jeunesse à l'épreuve de la déjudiciarisation*. Bruxelles : Editions Jeunesse et Droit.

Franssen, A., Georis, V. (2013). *Guide pour la réalisation d'un diagnostic de prévention générale en AMO et CAAJ*. Administration de l'Aide à la Jeunesse de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Gilles, J-L., Mouvet, B., Plunus, G., Janssen, C., Polson, C., Reynders, A-S. & Vella, S.. (2010). *Comment mobiliser les ressources des acteurs afin de favoriser une prise en charge plus rapide et plus adéquate des mineurs en situation d'absentéisme ou de décrochage scolaire ?*, Vers un référentiel commun, Rapport final, mai 2010, Recherche-action commanditée par les Ministères de l'Enseignement Obligatoire et de l'Aide à la Jeunesse, Sous le pilotage de l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, ULg, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation Département Education et Formation, Service de Méthodologie des Innovations scolaires.

Joachim, M., Franssen, A. (2012). *Jeunesse et Handicap : l'imperméabilité des frontières*. *Bis*, n°166/167.

Verhoeven, M. (2012). Les "nouveaux intermédiaires" de la régulation de l'ordre scolaire : Un bilan critique, in B. Galand, C. Carra, & M. Verhoeven (sous la dir. de). *Prévenir les violences scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 57-74.

Données administratives, décrets et circulaires

Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique Direction générale de l'Enseignement obligatoire et Administration générale de l'Aide à la jeunesse, de la Santé et du Sport Direction générale de l'aide à la jeunesse. *Circulaire de bonnes pratiques de collaboration et de communication entre les secteurs de l'enseignement au sens large et de l'aide à la jeunesse* (http://www.aidealajeunesse.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=83bb8919b507dac3221dd2e40cc7d894de714d7a&file=fileadmin/sites/ajss/uploa d/ajss_super_editor/DGAJ/Documents/Protocoles/bonnes_pratiques_Enseignement_280208.pdf)

Administration Générale de l'aide à la jeunesse, Direction des méthodes, de la recherche, de la formation et des statistiques, Base de données IMAJ : les jeunes pris en charges par l'AJ

Circulaire n°1884 du 24 mai 2007 « Equipes mobiles – Services de médiation scolaire : missions » ;

Circulaire n°1971 du 26 juillet 2007 « Obligation scolaire, inscription des élèves, fréquentation scolaire, sanctions disciplinaires et gratuité dans l'enseignement secondaire ordinaire organisé par la Communauté française » ;

Circulaire n°1972 du 26 juillet 2007 « Obligation scolaire, inscription des élèves, fréquentation scolaire, sanctions disciplinaires et gratuité dans l'enseignement secondaire ordinaire subventionné par la Communauté française »

Parlement de la FWB, Décret organisant des politiques conjointes de l'enseignement obligatoire et de l'Aide à la jeunesse en faveur du bien-être des jeunes à l'école, de l'accrochage scolaire, de la prévention de la violence et de l'accompagnement des démarches d'orientation, 21.11.2013

Rapport de l'aide à la jeunesse – Numéro 1, Année 2012, Publication Juin 2014, http://www.aidealajeunesse.cfwb.be/index.php?elD=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=78f45f71cbb73f10aa17d46a6db71b90a1ff627e&file=fileadmin/sites/ajss/upload/ajss_super_editor/DGAJ/Documents/Chiffres/140601_Rapport_AJ_1.pdf

Analyses et avis d'acteurs

Agence Alter, *Enjeux et défis de l'aide à la jeunesse en milieu ouvert : un colloque pour en débattre*, actes du colloque du 27 mars 2012, Atelier 4 : « les stratégies gagnantes entre AMO et monde scolaire », pp 10-12, avril 2012.

CEF, avis 104 : *Le décrochage scolaire; contexte et définitions. constats, pistes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire*, 26/06/2009, <http://www.cef.cfwb.be/>

de la Croix Eloïse. (2015). Réflexions sur la mission des SAS et les détours à la scolarité. *Journal du droit des jeunes*, 341.

Diagnostic de prévention générale du CAAJ de Bruxelles, Réalisé par le Conseil d'arrondissement de l'aide à la jeunesse de Bruxelles, avec le soutien méthodologique de l'Agence Alter et du Centre d'Etudes Sociologiques de l'Université Saint-Louis, avril 2014.

Fastrès, J. (2011). Enseignement et aide à la jeunesse : des intersections « essentielles. *Intermag*.

Fastrès, J. (2011). Enseignement et aide à la jeunesse : les pièges similaires à éviter en commun. *Intermag*.

Loriers, B. (2013). Les services d'accrochage scolaire (SAS) pour rétablir une spirale positive. *Analyse UFAPEC, N°11.13*

Maisin, Ch. (2009). Dossier : Décrochage scolaire : la politique du sparadrapp. *Journal du Droit des Jeunes*, 290.

Pierard, A. (2013). Services AMO : quelle relation avec les familles et les écoles ? *Analyse UFAPEC, N°20.13*

3.9. Relations écoles/quartiers ; relations écoles/activités extrascolaires (régulation, évaluation)

Voir fiche 2.4. Les deux fiches ont été fusionnées.

Axe thématique 4

Gouvernance

4.1. Outils, ressources et organisation de la gouvernance et de la régulation

DÉFINITIONS

Lorsque l'on parle de gouvernance, on fait référence d'une part au financement et à la production du service éducatif, et d'autre part à ce que Maroy (2005) nomme les modes de régulation institutionnels d'un système éducatif. Ceux-ci

« peuvent être considérés comme l'ensemble des mécanismes d'orientation, de coordination, de contrôle des actions des établissements, des professionnels ou des familles au sein du système éducatif, modes de régulation mis en place par les autorités éducatives grâce à différents arrangements institutionnels » (Maroy, 2005, p. 4).

Ces modes de régulation peuvent avoir lieu à différents niveaux (central, bassin de vie, fédérations de PO/réseaux, PO, établissement) [4.1.1], être réalisés par différentes instances [4.1.2] et par différents acteurs : personnels de direction et de coordination [4.1.3], PO [4.1.4], fédérations de PO/réseaux [4.1.5].

Maroy (2005), repris par Dupriez (2015) distingue différents idéaux-types de modes de régulation :

- Le modèle bureaucratique-professionnel
- La régulation par le quasi-marché
- La régulation par les résultats, ou l'état évaluateur

CONSTATS

En suivant Maroy (2005) et Dupriez (2015), on constate qu'un certain nombre de tendances, communes à plusieurs systèmes éducatifs européens, sont en cours en termes de gouvernance des systèmes éducatifs :

- Autonomie accrue des établissements ;
- Recherche d'équilibre entre centralisation et décentralisation ;
- Montée de l'évaluation externe des établissements et du système scolaire ;
- Promotion ou assouplissement du choix de l'école par les parents ;
- Diversification de l'offre scolaire ;
- Augmentation de la régulation de contrôle du travail enseignant.

Ainsi, selon ces auteurs, notre système est en train de glisser d'un modèle bureaucratique-professionnel à un modèle de l'état évaluateur. Le premier caractérisé à la fois par une logique bureaucratique de gestion par des procédures formelles et une logique de confiance envers des professionnels ayant une grande autonomie individuelle et collective pour gérer leur activité très complexe. Le second se caractérise par la fixation d'objectifs à atteindre, une évaluation standardisée des résultats et un système d'incitants symboliques ou matériels. Si l'autonomie des établissements ou groupes d'établissements est importante dans la définition de son projet, ceux-ci doivent cependant rendre des comptes quant à l'atteinte des objectifs. Dans un système éducatif comme le nôtre, le passage vers ce modèle est perçu comme l'expression d'un plus grand contrôle (Dupriez, 2015).

Dupriez (2015) remarque qu'on assiste depuis une dizaine d'années au développement d'un important dispositif de pilotage par les résultats. Ainsi, il existe aujourd'hui plusieurs épreuves externes à fonction diagnostique ou certificative, et ces évaluations ont lieu à plusieurs moments du parcours scolaire des élèves (Tableau 1) (voir aussi 4.2). Ces évaluations certificatives ne portent cependant que sur certaines matières.

Tableau 1 – Vue synthétique des différentes évaluations externes dans notre système éducatif

	Visée certificative	Visée diagnostique (nationale)	Visée diagnostique (internationale)
1 ^{ère} primaire			
2 ^{ème} primaire			
3 ^{ème} primaire		Ev. Ext. Non-certificative	
4 ^{ème} primaire			PIRLS
5 ^{ème} primaire		Ev. Ext. Non-certificative	
6 ^{ème} Primaire	CEB		
1 ^{ère} secondaire			Pisa (15 ans), tous les 3 ans ESLC (langues, 4 ^{ème} secondaire)
2 ^{ème} secondaire	CE1D (Math, langue moderne, sciences)		
3 ^{ème} secondaire		Ev. Ext. Non-certificative	
4 ^{ème} secondaire			
5 ^{ème} secondaire			
6 ^{ème} secondaire	CESS (Français, histoire)		

Cependant, cette entreprise reste complexe à articuler entre les différents niveaux du système (Soetwey, Demeuse, Duroisin, Letor & Malaise, 2014) et il n'existe pas, contrairement aux systèmes anglo-saxons, d'incitants autres que symboliques : les établissements reçoivent un feedback sur les résultats de leurs élèves et peuvent les comparer aux résultats obtenus par des écoles semblables. Dupriez (2015) lie ce modèle à la représentation des enseignants comme des acteurs réflexifs, dont la « mobilisation au service du système éducatif n'est pas censée reposer sur la défense de leurs intérêts particuliers, mais sur leur capacité et leur volonté de s'interroger sur leurs pratiques et de les améliorer au bénéfice de leurs élèves » (p.107).

Cette communication des résultats aux acteurs de l'enseignement est à l'heure actuelle bien outillée au niveau des réseaux d'enseignement, chacun proposant ses logiciels propres : ProECO et Winpage pour le SeGEC, développant également le projet JANUS, qui réalisera à terme l'interfaçage avec l'administration (SeGEC, 2015a) ; OPERFWB pour le réseau WBE (Soetwey, Hourez & Crépin, 2012).

Ces développements permettent aux réseaux d'enseignement de réguler leur action. Ainsi, le SeGEC, par exemple, renvoie aux établissements des documents de synthèse des résultats aux évaluations externes non-certificatives, leur permettant de se situer en comparaison avec les autres établissements de la même zone ou d'indice socio-économique comparable. Ces résultats sont également utilisés par le SeGEC pour proposer un accompagnement aux établissements identifiés comme en retrait par rapport à la moyenne, préparer l'action des conseillers pédagogiques et appuyer la réécriture des programmes.

Ce relai/médiation au niveau des réseaux d'actions entreprises au niveau de l'inter-réseau mériterait un plus ample développement dans l'analyse qui sera faite par le GT6 de manière à visibiliser les pratiques prometteuses.

Par ailleurs, notre système est organisé sur le modèle du quasi-marché. Même si ce quasi-marché n'a historiquement pas été mis en place dans une logique de marchandisation, mais afin de permettre à chacun de choisir une école confessionnelle ou non, il n'en reste pas moins que la gouvernance liée au quasi-marché s'y applique. La diminution de l'importance du clivage confessionnel-non confessionnel comme argument de choix et la pression démographique accentue la concurrence qui s'établit au-delà des

¹¹⁶ Epreuve certificative externe commune au terme de l'enseignement secondaire supérieur (<http://www.enseignement.be/index.php?page=26248>).

pilliers historiques. Ce mode de gouvernance entend donner un pouvoir de régulation aux usagers, qui peuvent sanctionner une école en l'évitant ou en la quittant, donnant ainsi une pression à l'amélioration du service éducatif. La gouvernance par le marché est également présentée par ses défenseurs comme une solution commode pour éviter que les acteurs de l'enseignement ne poursuivent d'autres intérêts que ceux de ses usagers.

A côté des réseaux, un très grand nombre de lieux ou d'instances sont destinés à favoriser les échanges ou à améliorer la gouvernance. Un inventaire des instances enseignement-formation-emploi a été réalisé par le CEF et la CCFE, mis à jour fin 2014¹¹⁷. Ceux-ci ont listé les instances, jouant un rôle dans l'organisation de la gouvernance :

- AEQES - Agence pour l'Évaluation de la qualité de l'Enseignement supérieur
- ARES - Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur
- Assemblée des Bassins Enseignement qualifiant - Formation - Emploi
- BNCTO - Brussels Nederlandstalig Comité voor Tewerkstelling en Opleiding
- CBCES - Comité bruxellois de concertation économique et sociale
- CCEAAJ - Commission de concertation Enseignement - Aide à la jeunesse
- CCEFP - Comité de concertation enseignement et formation professionnels issu de l'Année des compétences
- CCFEE - Commission Consultative Formation Emploi Enseignement - BPA
- CCFA - Conseil consultatif de la Formation en Alternance
- CCMLLW - Comité de collaboration Missions locales, Lokale Werkwinkels, ACTIRIS, Ministère RBC
- CEF - Conseil de l'Éducation et de la Formation
- CESCOF - Conseil économique et social de la Communauté française
- CESRBC - Conseil économique et social de la Région de Bruxelles-Capitale
- CESW - Conseil économique et social de Wallonie
- CG ACTIRIS - Comité de gestion d'ACTIRIS
- CG BRUFOR - Comité de gestion de Bruxelles Formation
- CG Forem - Comité de gestion du FOREm
- CG IFAPME - Comité de gestion de l'IFAPME
- CGCES - Conseil général de concertation de l'enseignement secondaire
- CGEF - Conseil général de concertation de l'enseignement fondamental
- CGHE - Conseil général des Hautes Ecoles
- CIUF - Conseil interuniversitaire francophone
- CJEF - Conseil de la Jeunesse d'Expression française
- CNDD - Conseil de la non-discrimination et de la diversité d'Actiris
- COCON - Comités de concertation de l'enseignement
- COI Commission des opérateurs pour l'insertion
- COPI - Commission de pilotage des enseignements organisés ou subventionnés par la FWB
- COPIA - Comité de pilotage Alpha
- COPIEAAJ Comité de pilotage Enseignement - Aide à la Jeunesse
- COS - Commission relative à l'obligation scolaire
- COZO - Conseils de zone
- CREF - Conseil des recteurs francophones
- CSCPMS - Conseil supérieur des Centres psycho-médico-sociaux
- CSED - Conseil supérieur de l'enseignement à distance
- CSEF - Comités subrégionaux de l'emploi et de la formation
- CSEP - Conseil supérieur de l'Éducation permanente
- CSEPS - Conseil supérieur de l'enseignement de promotion sociale
- CSES - Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé
- CSESA - Conseil supérieur de l'enseignement supérieur artistique
- CSREPS - Commissions sous-régionales de l'Enseignement de Promotion sociale

¹¹⁷ Cet inventaire est disponible en ligne sur le site du CEF: <http://www.cef.cfwb.be/index.php?id=10764>

- CVDC- Consortium de validation des compétences
- CZA - Conseils zonaux de l'Alternance
- CZ ISP - Commissions zonales ISP (animées par les Missions locales)
- IB - Instance des Bassins de vie Enseignement–Formation–Emploi
- IFPME ALTIS - Institut de formation permanente pour les Classes moyennes et les petites et moyennes entreprises
- IPIEQ - Instances de pilotage inter-réseaux de l'enseignement qualifiant
- OFFA - Office Francophone de la Formation en Alternance
- PCME - Plate-forme de concertation en matière d'emploi
- Plateforme-zonale-Ensgt-AAJ Plates-formes zonales de concertation Enseignement-Aide à la Jeunesse
- Pôles Aca - Pôles académiques
- PTE - Pacte territorial pour l'Emploi
- SFMQ - Service Francophone des Métiers et des Qualifications
- SYSFAL - Secrétariat permanent de la Formation en Alternance

L'auteur du rapport remis au CEF et à la CCFEE (Lemaigre, 2014) estime cependant que « *la régulation institutionnelle du système est significativement sous-structurée* » (p.16) et qu'« *il n'y a pas à proprement parler de régulation systémique de l'EFP [enseignement, formation, emploi] en Belgique francophone. On peut seulement parler de bribes peu articulées et non coordonnées* » (p.17). Nous renvoyons à la note de Lemaigre (2014) pour d'autres éléments de description et de diagnostic systémique lié à l'ensemble de ces instances.

DIAGNOSTIC

Effets du modèle de l'état évaluateur

On connaît peu les effets, en termes d'efficacité sur les performances des élèves, du mode de gouvernance « état-évaluateur et logique réflexive ». On en sait par contre un peu plus sur la façon dont les professionnels reçoivent les résultats des évaluations externes et autres instruments réflexifs (indicateurs de l'école, pistes didactiques...) (Dupriez, 2015). Ainsi, Barbana, Dumay et Dupriez (à paraître, cités par Dupriez, 2015), ont montré à partir d'entretiens auprès de 30 directeurs d'écoles secondaires que les résultats communiqués étaient peu utilisés. Ils décèlent cependant une influence d'un autre ordre des épreuves, surtout certificatives, sur les pratiques éducatives, et notamment sur la régulation des parcours scolaires : en définissant un mètre-étalon de la réussite, elles ont un effet régulateur des flux d'élèves entre écoles, la mise en échec étant généralement un levier de l'orientation vers une autre filière et, souvent, une autre école (Dupriez, 2015).

Draelants (2006 ; 2008), puis Dupriez (2015), se basant sur un courant qualifié de néo-institutionnaliste, ont montré à quel point la légitimité cognitive d'un mode d'organisation et de gouvernance est importante. Or, Dumay, Cattonar, Maroy et Mangez (2013) ont remarqué que les acteurs accordaient une plus grande légitimité cognitive à la politique de régulation par les résultats lorsqu'elle était établie dans une logique participative, où les inspecteurs et chefs d'établissements développent leurs propres épreuves, complémentaires aux épreuves développées au niveau central, que lorsque ces dernières étaient simplement diffusées de façon bureaucratique.

Effets du modèle du quasi-marché

Les effets du quasi-marché en termes d'équité du système ont été présentés dans la fiche 2.3. Le quasi-marché est également critiqué en tant que mode de gouvernance. Ces critiques ont été bien synthétisées par Dupriez (2015).

Premièrement, on sait que la qualité d'une école n'étant pas a priori aisément évaluable par les usagers¹¹⁸, ceux-ci se reportent vers des caractéristiques visibles. Des études

¹¹⁸ Ceux-ci ne sont en effet pas outillés pour le faire, les résultats des écoles n'étant pas rendus publics. Par ailleurs, même si ces derniers l'étaient, à la manière des "league tables" anglaises, ils seraient également

ont montré que, dans ce cas, la principale caractéristique visible prise en compte par les parents est constituée en grande partie des caractéristiques du public d'élèves qui compose l'école (Felouzis & Perroton, 2007). Les critiques du modèle du marché en tirent donc la conclusion que, contrairement à ce qu'en pensent les promoteurs, les écoles ne vont pas tant être incitées à travailler sur l'amélioration de leur service éducatif que sur la composition de leur public. Ce mécanisme est de nature à accroître les effets de ségrégation, particulièrement présents au sein du système éducatif belge francophone. Au final, on peut reconnaître quelque mérite au modèle du marché car il peut, dans certains cas, amener une amélioration du service éducatif. Cependant, on peut lui formuler l'importante critique qu'il n'offre pas assez de garanties que les écoles n'utiliseront pas la variable « composition du public » comme ajustement de leur caractère attractif.

Deuxièmement, tous les usagers ne sont pas armés de la même façon pour exercer leur choix, tout évitement d'école ayant un coût. Par conséquent, il existe dans les systèmes régulés par le marché autant d'écoles peu performantes que dans les autres systèmes, une partie de leur public étant dans l'incapacité d'exercer un choix sanction.

Enfin, la gouvernance par le marché se base sur un principe de méfiance envers les acteurs de l'enseignement. En effet, elle considère dans ses prémisses que ces derniers sont stratégiques et mus par leurs intérêts propres, qui ne sont pas forcément ceux du bien commun (Dupriez, 2015). Les professionnels étant suspects de ne pas travailler dans l'intérêt des usagers, le marché rendrait ainsi le pouvoir à ces derniers. Cependant, Dupriez (2015) considère que ces prémisses sont fausses, et que les enseignants se basent sur des valeurs, une déontologie de la profession et une notion de service public et de prise en compte des usagers, toutes choses sur lesquelles un mode de gouvernance peut s'appuyer.

corrélés à la composition du public et à ses caractéristiques d'entrée. La mesure de la "valeur ajoutée" des écoles pourrait être plus correcte, mais elle pose toute une série de problèmes, identifiés notamment par Felouzis (2005) et Lafontaine (2005).

A côté du modèle du marché

Il existe, au sein de notre système éducatif, des modes de mise en commun des ressources qui s'éloignent de la logique du marché. Ainsi, des possibilités de partage des ressources bien décrites par le SeGEC (2015b) sont mises en œuvre, mais principalement au sein des réseaux, selon l'historique modèle des piliers :

- Solidarité zonale (décret du 28 avril 2004) : chaque établissement contribue, à hauteur de 1% de ses subventions, à la constitution d'enveloppes de solidarité zonale
- Centres de gestion dans l'enseignement catholique (décret du 2 février 2007)
- Reliquat du capital-périodes et %Zone (décret du 13 juillet 1998) : répartition solidaire d'un petit pourcentage du taux d'encadrement, en fonction de besoins spécifiques.
- Centrale de marchés de l'enseignement catholique organisée par le SeGEC, dont la mission est de " *fournir aux pouvoirs organisateurs de l'Enseignement catholique un soutien dans la négociation et la gestion de contrats et de marchés, et ce pour satisfaire à des besoins de fournitures et de services. Les PO adhèrent et utilisent les services de la Centrale sur base volontaire.* » (SeGEC, 2015c).

Ces modes de mise en commun de ressources existent également dans d'autres réseaux.

Des modes de régulations de l'offre existent également, mais ceux-ci restent généralement au niveau des réseaux d'enseignement, ce qui limite l'effet du marché au sein des réseaux, mais pas entre ceux-ci. Ainsi, plusieurs initiatives de la fédération de l'enseignement secondaire catholique, dont la création de centres d'enseignement secondaire regroupant 5 à 8 établissements permettent une offre d'enseignement locale harmonisée au sein de ce réseau (SeGEC, 2015d).

Ces modes de régulation alternatif au marché et de mutualisation des ressources, dont l'intérêt n'est plus à démontrer, gagneraient à acquérir une dimension inter-réseaux leur permettant de développer toutes leurs potentialités. L'étude sur les bassins scolaires réalisée en 2005 (Delvaux et al., 2005) pourrait constituer une base de réflexion utile en ce sens et compléter l'analyse relative aux bassins de vie.

SOURCES

- Delvaux, B., Demeuse, M., Dupriez, V., Fagnant, A., Guisset, C., Lafontaine, D., Marissal, P. & Maroy, C. (2005). *Les bassins scolaires: de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires*. Bruxelles : Rapport de recherche non publié.
http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=4880&dummy=25120
- Dumay, X., Cattonar, B., Maroy, C. & Mangez, C. (2013). The local institutionalization of accountability in education : network and bureaucratic modes of implementation. *International Journal of Sociology of Education*, 2(2), 99-141.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Felouzis, G. (2005). Performances et « valeur ajoutée » des lycées: le marché scolaire fait des différences. *Revue Française de Sociologie*, (2005/1), 3–36.
- Felouzis, G. & Perroton, J. (2007). Les "marchés scolaires": une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue Française de Sociologie*, 48(4), 693–722.
- Lafontaine, D. (2005). Relativiser les performances des établissements scolaires : Quelle valeur ajoutée ? In M. Demeuse, A. Baye, M-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul. *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation: une approche internationale*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Lemaigre, T. (2014). Analyse des instances enseignement, formation et emploi. Document produit à l'attention du CEF et de la CCFEE. http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Publications/Inventaire_des_instances_EFE/note-analytique-instances.pdf&hash=576463e33a868576d1e82c635075c08b83b0ddc9
- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 49, 1-30.
- SeGEC (2015a). *Gestion des données au service de la qualité (4.1)*. Note interne au GT1.
- SeGEC (2015b). *Mutualisation des ressources (4.1.3)*. Note interne au GT1.
- SeGEC (2015c). *Organisation de la gouvernance et de la régulation : mutualisation et économies d'échelles (4.1.3)*.
- SeGEC (2015d). *La répartition de l'offre d'enseignement sur le territoire (4.1.3)*. Note interne au GT1.
- Soetewey, S., Hourez, J. & Crépin, F. (2015). *Développement d'outils de pilotage effectif du réseau de la Communauté française*. Mons : Rapport de recherche non publié.
- Soetewey, S., Demeuse, M., Duroisin, N., Letor, C. & Malaise, S. (2014). Diversité et finalités des dispositifs et outils d'évaluation des compétences. Quelle(s) cohérence(s), en Belgique francophone, dans un système initialement construit autour de la liberté d'enseignement? In C. Dierendonck, E. Loarer & B. Rey. *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, Bruxelles : De Boeck Université, 97-115.

4.2. Organisation de l'évaluation

DÉFINITIONS

Comme nous l'avons vu (4.1), le système éducatif belge francophone est en mutation, passant progressivement d'un modèle historique de type « bureaucratique-professionnel » à un modèle de type « état-évaluateur », même si l'évaluation des résultats, de plus en plus présente, se manifeste par un impact assez modéré sur les pratiques effectives.

Il est donc important de consacrer une fiche à l'évaluation et au pilotage du système. Celui-ci, comme nous l'avons vu également, est plutôt de type incitatif et les incitants sont généralement symboliques face à un système historiquement fort peu régulé par les résultats.

En FWB, le pilotage du système est une opération complexe car il mobilise des nombreux acteurs internes (administration, PO, fédérations de PO, établissements scolaires, bassins, inspection...), mais aussi d'autres acteurs, comme les chercheurs impliqués dans le domaine de la recherche en éducation et qui peuvent parfois contribuer directement à la gestion du système¹¹⁹ ou d'autres niveaux de pouvoir dans le cadre de leurs compétences¹²⁰. Les situations bruxelloise et wallonnes ne sont par ailleurs pas identiques, à la fois en termes institutionnels, mais aussi en termes de défis.

Les relations entre ces acteurs sont complexes et, contrairement à beaucoup de systèmes éducatifs, majoritairement publics et centralisés, le système belge francophone met en relation des acteurs ayant des statuts très divers (public et privé) et ne peut certainement pas être qualifié de centralisé. Une bonne partie de l'initiative, liberté d'enseignement oblige, relève de la prérogative des pouvoirs organisateurs, même si cette liberté est nécessairement encadrée de manière à permettre au système de fonctionner (Delvaux, Demeuse & Dupriez, 2005). Comme nous l'avons vu également (4.1), certaines initiatives menées au niveau de l'inter-réseaux, par exemple en matière d'évaluations externes, sont largement relayées par les réseaux, pour les établissements qui les concernent, faisant le lien entre le macro et le méso.

Faute de temps, cette fiche vise uniquement le pilotage au niveau de l'ensemble du système. Il ne s'agit pas de la seule forme de pilotage en FWB. Chaque réseau organise ainsi, à des degrés divers, son propre système et mobilise des acteurs variés. Il en va de même pour les équipes de direction des établissements scolaires qui doivent aussi mettre en œuvre un pilotage pédagogique à ce niveau. Il appartiendra au GT6 de poursuivre le travail à ces différents niveaux (méso et micro) de le cadre de la suite du Pacte.

CONSTATS

Depuis 1990 : un important travail de prospective et d'évaluation

Existant depuis 1990, le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF), comme il se présente lui-même sur son site WEB, n'est ni un organe de pilotage, ni un organe de décision. Comme organe d'avis, il revendique une vision prospective et pragmatique en mettant autour de la table l'ensemble des acteurs de l'éducation et de la formation et en se donnant pour mission une recherche de cohérence qui évite les ruptures entre politiques régionales et communautaires, prenant en compte un parcours d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Les thématiques qu'aborde le CEF sont nombreuses : évolutions relatives à l'enseignement ou la formation, lien entre enseignement et formation, impact des objectifs de Lisbonne et du programme « éducation et formation 2010 » et participation au réseau européen des Conseils de l'éducation (EUNEC). De manière très directe, il a

¹¹⁹ Par exemple, dans le cas de la politique d'encadrement différencié, c'est une équipe inter-universitaire qui est chargée de faire les propositions permettant d'établir l'indice socio-économique des quartiers de résidence des élèves (Demeuse & Monseur, 1999).

¹²⁰ On peut citer, par exemple, les transports scolaires, l'économie et les relations avec les entreprises ou même les avantages sociaux.

traité de la maîtrise des savoirs de base (avis n°95 et 96), des manuels scolaires (avis n°87), de l'orientation tout au long de la vie (avis n°78, 90, 97, 98 et 101), de l'enseignement maternel et de la langue d'enseignement (avis n°103), des abandons scolaires précoces (avis n°104) ou de la formation des enseignants (avis n°105), pour ne citer que des avis relatifs à la première thématique. Ces avis offrent un regard documenté sur le système et son évolution. Certains concernent très clairement des évaluations ou des états des lieux, comme le dossier d'instruction relatif au Contrat pour l'école, dix ans après son adoption.

Il s'agit très certainement d'une source très abondante permettant d'étudier la manière dont notre système évolue et s'adapte. A côté de cet indéniable outil de réflexion, permettant de favoriser le pilotage du système éducatif, existent d'autres instances importantes, comme nous allons le voir. Celles-ci ont davantage une implication directe dans le fonctionnement du système éducatif, comme la Commission de pilotage et son service d'appui, le Service général du Pilotage du système éducatif établi au sein de l'Administration.

Des missions (de pilotage) précisées

Si le décret « missions » du 24 juillet 1997 avait déjà posé les balises d'un pilotage du système éducatif, non seulement en fixant les objectifs communs (article 6) et en précisant les référentiels communs, mais aussi en le dotant d'instances, c'est le décret du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française qui précise les choses¹²¹. Il donne une définition et une réalité juridique aux évaluations externes, aux indicateurs et au système cohérent qu'ils doivent constituer, aux outils pédagogiques et au suivi statistique des élèves. C'est lui aussi qui institue une seule Commission de pilotage des enseignements organisés ou subventionnés par la Communauté française (à l'exclusion de l'enseignement de la religion et de la morale non confessionnelle).

La Commission de pilotage a pour missions, dans le respect de la liberté en matière de méthodes pédagogiques :

1. d'accompagner les réformes pédagogiques et d'œuvrer à leur réalisation ;
2. de doter l'enseignement d'un système cohérent d'indicateurs ;
3. de favoriser la cohérence entre le contenu des programmes, les socles de compétences, les compétences terminales et les profils de formation ainsi que la compatibilité entre les programmes des réseaux et des niveaux d'enseignement ;
4. de définir annuellement les orientations et les thèmes prioritaires de la formation en cours de carrière destinés à former à l'apprentissage des socles de compétences, des compétences terminales, des profils de formation et de toutes autres matières communes à l'ensemble des niveaux et des réseaux d'enseignement ;
5. de coordonner et de diffuser les outils pédagogiques et d'évaluation ;
6. d'articuler les efforts de recherche et de développement en éducation des universités et des hautes écoles et de veiller à faire bénéficier les établissements scolaires des résultats. A cette fin, elle définit des pans pluriannuels de recherche fixant les priorités et les objectifs à atteindre ;
7. d'assurer un suivi statistique des élèves en vue de comprendre les décrochages, les problèmes rencontrés, et les orientations successives, en ce compris l'articulation avec les autres opérateurs de formation ;
8. d'éclairer le Gouvernement et le Parlement sur l'état et l'évolution du système éducatif, les problèmes qu'il rencontre ou qui sont prévisibles, les écarts par rapport aux plans et aux prévisions ;
9. de faire rapport au Gouvernement qui transmet au Parlement ;
10. de rendre un avis sur les programmes d'études ;
11. d'octroyer l'agrément indicatif de conformité aux manuels scolaires, logiciels scolaires et autres outils pédagogiques, sur la base de l'avis rendu par les services d'inspection ;

¹²¹ On peut certainement faire remonter les premières initiatives en matière de pilotage vers 1993 avec la création, au sein de l'Administration, d'une première structure (Magy, 1998).

12. de définir ce qui peut être considéré comme un écart significatif de performances entre établissements, de faire procéder dans les établissements présentant un écart significatif au-dessus de la moyenne à un relevé des pratiques efficaces qu'ils mettent en œuvre en vue d'en assurer la diffusion, d'identifier les établissements présentant un écart significatif en-dessous de la moyenne et de leur transmettre des éléments les aidant à améliorer leur pratique.

A côté de ces missions générales, une mission particulière de suivi du décret « inscription » lui a aussi été assignée (article 79 du décret « missions »). Celle-ci, contrairement aux missions générales, a été précisée jusque dans les indicateurs à prendre en compte. Trois autres missions spécifiques concernent le suivi du dispositif d'encadrement différencié, de la Certification par Unité d'Acquis d'Apprentissage (CPU) et de la généralisation des stages et du renforcement de la formation générale dans l'enseignement qualifiant.

Il s'agit donc, pour la Commission de pilotage, de remplir deux grandes missions, une mission de coordination et de suivi de la cohérence du système éducatif et une mission d'accompagnement des réformes et de leur mise en œuvre.

Les travaux de la Commission de pilotage font peu l'objet de documents publics qui permettraient de mieux comprendre comment le système éducatif évolue et comment travaille cette instance essentielle. On ne retrouve sur le site de la Commission que ses rapports annuels d'activités, fort brefs et assez factuels, depuis 2003, et une douzaine d'avis, couvrant la même période, alors que beaucoup d'autres avis de très grande qualité ont été délibérés. Par comparaison, le Conseil de l'Éducation et de la Formation, dont les missions sont naturellement différentes, a publié depuis janvier 1992, 128 avis très documentés.

Inspection et conseil : des missions mieux précisées pour des acteurs distincts

Traditionnellement, les missions de conseil et de contrôle (du niveau des études) étaient confondues. Avec le décret du 8 mars 2007 relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogique de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogiques, les fonctions sont précisées et les acteurs clairement identifiés. Si le contrôle du niveau des études et le conseil en cette matière, dans le respect de la liberté des méthodes pédagogiques, est bien dévolu aux services généraux d'inspection, le conseil et le soutien reviennent aux pouvoirs organisateurs et aux réseaux d'enseignement.

Les évaluations externes certificatives ou non

Les évaluations externes sont de trois types. Il existe d'abord des évaluations externes dites certificatives car elles attribuent aux élèves un niveau qui correspond à un certificat (CEB, CE1D et CESS). Dans le paysage belge francophone, elles sont assez récentes, du moins avec un caractère obligatoire (2009 pour la plus ancienne) alors qu'elles ont été instaurées par le décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire.

A côté des évaluations externes certificatives, il existe aussi des évaluations externes non certificatives. Celles-ci sont destinées à fournir au système, mais aussi aux enseignants des informations sur les acquis des élèves. Il s'agit, d'une part, des évaluations externes non certificatives produites par la Fédération elle-même, et, d'autre part, des évaluations internationales auxquelles la Fédération participe, comme le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA, depuis 2000), l'Étude européenne sur les compétences en langues – Survey Lang (ESLC), en 4^e année de l'enseignement secondaire ou l'Enquête internationale sur le développement des compétences en lecture (PIRLS), en 4^e année de l'enseignement primaire¹²². Les

¹²² Alors même qu'elle a une très faible tradition d'évaluations externes certificatives, la Fédération participe depuis très longtemps aux évaluations internationales de l'Association internationale pour l'évaluation du

résultats des épreuves externes non certificatives ne doivent pas permettre de classer les élèves ou les établissements. Ils font l'objet de publications permettant aux enseignants de disposer de pistes didactiques et au système éducatif, de se réguler.

La mise en œuvre des évaluations externes certificatives repose sur une structure relativement légère et celle-ci n'est pas équipée de manière, par exemple, à assurer parfaitement l'équivalence entre les niveaux de difficulté d'une année à l'autre. Les variations observées à la baisse, comme à la hausse, ne manquent pas soulever de nombreuses critiques et interprétations qui ne sont pas de nature à conforter les épreuves dans leur rôle de « thermomètre fiable ». Il s'agit sans doute ici de l'un des points les plus sensibles par rapport à cette entreprise. Ces questions s'expriment aussi bien dans la presse qu'à travers les questions parlementaires et sont souvent « dramatisées ».

Un autre aspect qui est pointé concerne la progression de la difficulté entre les épreuves (principalement CEB et CE1D) et la comparabilité de celles-ci entre niveaux¹²³. La Commission de pilotage a mis en place un Comité des évaluations externes regroupant les réseaux, le service du pilotage ainsi que le service d'Inspection pour analyser et améliorer la cohérence des épreuves (tant dans leur conception que dans leur mise en œuvre)

Des outils d'évaluation

Le décret "Missions" précise que les **outils d'évaluation** sont mis à la disposition des établissements scolaires à titre indicatif. Ils indiquent le type de tâches à proposer aux élèves et le niveau attendu à tel moment des études. Les enseignants peuvent utiliser ces outils tels qu'ils sont construits ou s'en inspirer pour construire leur propre évaluation des compétences de leurs élèves et établir le bilan de leurs acquis. Bien que supposées étalonnées, les épreuves que comptent ces outils ne peuvent, d'un point de vue scientifique, être qualifiées de la sorte. Cela supposerait de mettre en œuvre un travail plus conséquent, mais sans doute indispensable si ces outils sont bien destinés à préciser le niveau attendu.

Des outils statistiques encore à parfaire

Jusqu'au début des années 2000, l'appareil statistique de la Communauté française est historiquement peu développé, en dehors de la production d'annuaires. Les différents niveaux d'enseignement (obligatoire, supérieur universitaire, supérieur non universitaire) collectent et traitent leurs données de manière distincte et non harmonisée. Les données relatives aux compétences régionales (IFAPME, par exemple) ne sont pas intégrées aux statistiques de l'enseignement ce qui rend impossible le suivi complet d'une cohorte.

Ce n'est qu'à partir de septembre 2006 qu'une exploitation des données statistiques se développe réellement¹²⁴, à la suite d'un rapport interuniversitaire relatif aux indicateurs de l'enseignement¹²⁵. Ces indicateurs sont publiés depuis 2006 sur une base annuelle. Ils sont produits dans le cadre d'un Comité Piste, groupe de projet impliquant l'Administration générale de l'Enseignement, l'ETNIC et l'ARES et sont validés par la Commission de pilotage. Une partie de ces indicateurs a été déclinée au niveau des 10 zones d'enseignement en 2013 (sur la base de données 2009-2010) grâce à une collaboration de l'IWEPS¹²⁶.

rendement scolaire (IEA) en subventionnant les équipes de recherche de ses universités (voir par exemple, Lafontaine et Blondin, 2004). Cela lui permet d'avoir une intéressante vision rétrospective.

¹²³ Voir par exemple la note CEB-CE1D rédigée par le groupe de travail "français" de la Commission de pilotage par rapport aux épreuves de 2012 (11/10/2013) ou celle relative aux mathématiques.

¹²⁴ C'est le décret du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française qui confie à la Commission de Pilotage le soin de doter notre enseignement d'un système cohérent d'indicateurs (<http://www.enseignement.be/index.php?page=0page=0&navi=2264>).

¹²⁵ Delvaux, B., (coord.) et al., (2004), Définition d'un système d'indicateurs pour l'enseignement fondamental et secondaire en Communauté française, Rapport final de recherche à la Communauté française, Cerisis (UCL), GIRSEF (UCL), SPE (ULg), SDGFE (ULg), TEF (ULB), INAS (UMH). Rapport non publié.

¹²⁶ Plusieurs contributions ont été réalisées dans le cadre de cette collaboration. Les documents peuvent être consultés en ligne: <http://www.enseignement.be/index.php?page=27000&navi=3593>.

Néanmoins un cadastre permettant de suivre les sortants du système éducatif n'est pas encore opérationnel alors que la Fédération délivre les diplômes et que ces données sont nécessaires pour la mise en place de plusieurs politiques ciblées, liées au calcul d'indices socio-économiques (comme par exemple dans le cas très actuel de la politique d'encadrement différencié). La Fédération ne coopère pas autant avec le niveau fédéral en matière statistique (Banque carrefour de la sécurité sociale – BCSS, Direction générale Statistique - Statistics Belgium) que son homologue flamand.

Depuis 2013, le Service de simplification administrative de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles (eWBS) constitue la première administration commune des deux entités fédérées. Il reste que le chantier est encore très vaste et concerne notamment la mise en place d'un cadre juridique facilitant les échanges électroniques, la rénovation du portail de la Fédération ou un espace personnel.

Une recherche & développement

La recherche dans le domaine de l'éducation s'effectue, pour une part, comme dans les autres domaines de la connaissance, au sein des universités, dans une moindre mesure, dans les hautes écoles ou d'autres structures. Une part du financement de ces recherches provient des subventions accordées par la Fédération de manière à mener des recherches commanditées que l'on pourrait aussi décrire comme des recherches de type « recherche et développement ».

Les choses semblent s'améliorer en termes de visibilité, avec la mise en place de pages permettant de retrouver les documents produits par les recherches financées par la Fédération dans le cadre de la recherche en éducation. Cela ne concerne pas la recherche en pédagogie financée par la Fédération qui relève uniquement du réseau organisé¹²⁷.

Les chercheurs estiment que l'articulation des efforts de recherche et développement en éducation des universités et des hautes écoles ne leur permet pas d'inscrire leurs travaux dans des projets à moyen ou long terme. Auparavant, la Commission de pilotage définissait des plans pluriannuels de recherche qui fixaient pour trois ans les priorités et les objectifs à atteindre. Le dernier plan couvrait la période : 2009-2011. La réduction des moyens alloués à la recherche en éducation n'a plus permis à la Commission de continuer à remplir pleinement cette mission. Par ailleurs, si la part de ce financement n'a pas pu être établie dans le cadre de cette note, les chercheurs indiquent qu'elle semble bien diminuer et que la recherche fondamentale en éducation est particulièrement peu financée¹²⁸.

La revue « Faits & gestes » (Direction de la recherche) offre une certaine visibilité aux recherches financées par la Fédération dans ses différents domaines de compétences¹²⁹, dont une douzaine dans le domaine de l'éducation au sens large depuis 2000. Une base de données recense également les recherches à ce niveau¹³⁰, mais celles-ci font souvent l'objet d'une simple mention, sans autre document consultable (par exemple, les rapports de recherche). Aucun dépôt des productions scientifiques relatives au système éducatif belge francophone, pas plus qu'une veille scientifique dans ce domaine n'est organisé. Notre système n'offre donc pas une vision claire dans ce domaine.

Une communication qui peut encore être améliorée

Le magazine trimestriel « Prof », tiré entre 113 000 et 120 000 exemplaires et destiné aux professionnels de l'enseignement (enseignants, mais aussi éducateurs, directeurs,

¹²⁷ Cette distinction est une spécificité de la Fédération: la recherche en éducation concerne la recherche "interréseaux" est gérée par le Service général du pilotage du système éducatif (<http://enseignement.be/index.php?page=0&navi=862>) alors que la recherche en pédagogie concerne le réseau organisé par la Fédération (WBE) et est gérée par le Service général de l'enseignement organisé par la FWB. Les résultats des recherches qu'il subventionne ne sont pas accessibles à tous.

¹²⁸ Note du Conseil d'administration de l'Association belge francophone des Chercheurs en Education (ABC-Educ), juin 2008.

¹²⁹ <http://www.directionrecherche.cfwb.be/index.php?id=faitsgestes>

¹³⁰ <http://www.recherches.cfwb.be/index.php>

agents des CPMS...), est publié depuis 2009. Il est aussi disponible en ligne. S'il permet indéniablement de communiquer des informations utiles aux professionnels, il n'existe malheureusement pas d'équivalent par rapport aux autres acteurs que sont les élèves et leurs parents, contrairement à ce qui existe dans d'autres systèmes éducatifs. À côté de ce magazine, l'actualisation du site « enseignement.be » permet très largement de trouver de nombreuses informations relatives au système éducatif, même si parfois celle-ci peut être difficile à localiser pour le profane. Le développement de pages spécifiques, comme celles consacrées au décret « inscription » facilite cet accès. Néanmoins, alors même que la Fédération a compétence en matière d'audiovisuel, l'éducation, contrairement à beaucoup d'autres domaines de compétence ou non, ne fait l'objet d'aucune émission récurrente, ni à la radio, ni à la télévision. Il est sans doute illusoire d'imaginer aujourd'hui qu'une communication efficace puisse se dispenser de ces médias.

DIAGNOSTIC

Le système belge francophone, organisé historiquement de manière verticale, selon un découpage en piliers, ne favorise pas la mise en place de structures de type horizontal et spatialisées alors même que les choix des usagers s'opèrent de moins en moins en fonction de ces piliers. Le pilotage du système éducatif n'est pas encore structuré sur cette base horizontale. La publication des indicateurs reste, à une exception, basée sur la structure verticale et non la structure territoriale. D'autres sujets, comme la prise en compte des besoins en matière de places dans les écoles de la Région de Bruxelles-Capitale sont aussi très complexes à régler dans cette structure verticale. S'il est relativement aisé de réaliser une analyse des besoins d'une population particulière, il est beaucoup plus difficile de s'entendre sur la solution à adopter puisque la fiction belge consiste à espérer que l'initiative propre à chaque acteur s'accordera avec l'intérêt général. Si cette solution peut fonctionner en situation stable, elle semble bien montrer ses limites lorsqu'un phénomène s'amplifie rapidement¹³¹ et nécessite des investissements importants et concertés. Dans le cas évoqué, il s'agit à la fois d'imaginer une solution durable impliquant une multitude de pouvoirs organisateurs et deux communautés qui n'ont aucune obligation de s'entendre et ne semblent pas partager la même vision du problème.

Les missions extrêmement nombreuses dévolues à la Commission de pilotage, même secondée par le Service général du Pilotage du système éducatif, le Service général d'inspection et les autres services de l'Administration, rendent très difficile la réalisation de chacune d'elles, même si elle dispose d'une vision très large sur l'ensemble du système. La composition de la Commission de pilotage, liée à l'exercice d'autres fonctions ou à la nomination en raison d'une expertise, comme pour les chercheurs, sans aucune contrepartie ou prise en charge, limite fortement une implication soutenue dans chacun des dossiers.

La relative discrétion de la Commission de pilotage dans la sphère publique (par exemple, le peu d'avis publiés sur son site) peut sans doute, au moins partiellement, s'expliquer par le concept de discrétion dans un système encore très pilonné comme le nôtre, comme le développent Mangez et Liénard (2014).

Des dossiers très complexes, comme la définition d'écart significatifs de performances entre établissements ou le suivi de réformes, comme la mise en œuvre du décret « inscriptions » (Cantillon, 2013), nécessitent un soutien scientifique important, bien au-delà de ce qui peut être fourni aujourd'hui, au sein des structures de la FWB ou en dehors de celles-ci. Si certaines réformes prévoient à présent, lors de leur adoption, une évaluation des changements attendus à une certaine échéance (sans nécessairement avoir établi un diagnostic préalable précis), elles n'identifient pas et ne budgètent pas les moyens nécessaires à cette évaluation. La place des chercheurs et les moyens dévolus à la recherche ont aussi beaucoup changé, comme le montrent Aubert-Lotarski et ses collègues (2007), passant d'un travail de description et d'analyse dans les années 1960, à un support à la mise en œuvre à partir de la fin des années 1990 pour ensuite s'orienter vers l'aide à la décision et la prospective dans les années 2000.

¹³¹ Voir par exemple CCFEE (2010). L'enseignement à Bruxelles. Synthèse des points d'attention de la Commission consultative Formation Emploi Enseignement. (Séance de la CCFEE du 26 octobre 2010)

Malgré la mise en place de nouvelles structures (eWBS), des accords de coopération et des initiatives répétées¹³², la complexité des structures francophones et la multiplicité des acteurs rendent encore difficile certaines collaborations ou mises en commun. Ainsi, à ce jour, le nombre de jeunes en obligation scolaire et qui fréquentent une formation de l'IFAPME n'est toujours pas intégré aux statistiques de l'enseignement et donc aux indicateurs. Il ne s'agit ici que d'un petit exemple, mais il semble symptomatique non d'une question très complexe en soi à régler d'un point de vue technique, juridique ou politique, mais d'un mode de traitement selon les structures et non selon les usagers¹³³.

SOURCES

- Aubert-Lotarski, A., Demeuse, M., Derobertmasure, A. & Friant, N. (2007). Conseiller le politique: des évaluations commanditées à la prospective en éducation. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 18, 121-130.
- Cantillon, E. (2013). Mixité sociale : le rôle des procédures d'inscription scolaire. In P. Maystadt, C. Cantillon, L. Denayer, P. Pestieau, B. Van der Linden & M. Cattelain. *Le modèle social belge : quel avenir ? 20^e Congrès des économistes belges de langue française*. Charleroi : Presses interuniversitaires de Charleroi. pp. 847-864.
- Carlier, D. (2009). Le système scolaire à Bruxelles : une ségrégation exacerbée. *Politique. Revue des débats, hors série n°11*.
- Delvaux, B., Demeuse, M. & Dupriez, V. (2005). En guise de conclusion : encadrer la liberté. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (eds). (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck Université, collection "Économie, Société, Région" (pp. 558-576).
- Delvaux, B., (coord.) et al., (2004). *Définition d'un système d'indicateurs pour l'enseignement fondamental et secondaire en Communauté française*. Rapport final de recherche à la Communauté française. Cerisis (UCL), GIRSEF (UCL), SPE (ULg), SDGFE (ULB), TEF (ULB), INAS (UMH).
- Delvaux, B., Demeuse, M., Dupriez, V., Fagnant, A., Guisset, C., Lafontaine, D., Marissal, P. & Maroy, C. (juillet 2005). *Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires*. Bruxelles : Rapport à la Communauté française de l'étude intitulée « Définition, cartographie, rôles et modes de régulation des bassins scolaires ». http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=4880&dumy=25120
- Demeuse, M. & Monseur, C. (1999). Analyse critique des indicateurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique. *Mesure et Evaluation en Education*, 22(2-3), 97-127.
- Lafontaine, D. & Blondin, C. (2004). *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Magy, J. (1998). *Oser la qualité dans l'enseignement en Communauté française de Belgique*. Namur : Erasme, 147.
- Mangez, E. & Liénard, G. (2014). Pilier contre champ ? De l'articulation entre différenciation fonctionnelle et fragmentation culturelle. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, Vol. 45, no.1, p. 1-22.

¹³² Comme par exemple dans le cadre de séminaires conjoints de la Commission Consultative Formation Emploi Enseignement (CCFEE, Région de Bruxelles-Capitale) et de l'Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique (IWEPS).

¹³³ En 2009, D. Carlier cite un problème analogue à Bruxelles avec les écoles européennes qui scolarisent pourtant 4,9 % de la population bruxelloise de l'enseignement secondaire en 2007.

4.3. Constats et analyses du point de vue de l'allocation et de la liquidation des ressources dans le cadre du budget de l'enseignement

DÉFINITIONS

En raison du temps imparti, cette fiche ne comportera qu'un rappel des principes de financement, y compris les différences entre réseaux. Elle se base notamment sur l'article 24, §4 de la Constitution belge qui précise que « tous les élèves ou étudiants, parents, membres du personnel et établissements d'enseignement sont égaux devant la loi ou le décret. La loi et le décret prennent en compte les différences objectives, notamment les caractéristiques propres à chaque pouvoir organisateur qui justifient un traitement approprié ».

Ce paragraphe souligne donc la nécessaire égalité de tous devant la loi, qu'il s'agisse d'individus (élèves, parents ou membres du personnel) ou d'établissements d'enseignement. Seule la loi peut prendre en compte les différences objectives qui justifieraient une inégalité de traitement, notamment en fonction des caractéristiques propres des pouvoirs organisateurs. Deux mentions explicites sont faites à des spécificités de certains pouvoirs organisateurs dans ce même article de la Constitution : la neutralité de l'enseignement organisé par la Communauté et l'obligation pour les écoles officielles d'assurer, jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle. La nature même des pouvoirs organisateurs est précisée à l'article 2 de la loi dite du « pacte scolaire » ou loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement. C'est aussi ce texte qui définit les modalités de financement des établissements organisés ou subventionnés, ainsi que les conditions de ce subventionnement, comme le prévoit l'article 24§5 de la Constitution qui précise encore que « l'organisation, la reconnaissance ou le subventionnement de l'enseignement par la communauté sont réglés par la loi ou le décret ».

Il serait sans doute fort fastidieux de reprendre ici de manière exhaustive la façon dont sont calculés les moyens attribués aux établissements scolaires. De manière schématique, c'est le nombre d'élèves qui détermine les moyens attribués (financement dit « per capita »). Les caractéristiques de ces élèves sont prises en compte pour estimer le nombre de périodes d'enseignement à accorder (niveau d'études et filières). Cette formule permettant d'attribuer le capital période dans le fondamental et le NTPP dans le secondaire est identique quel que soit le réseau, à l'exception des cours de religion et morale non confessionnelle. La politique d'encadrement différencié et le financement différencié ajoutent des moyens financiers aux établissements qui scolarisent des élèves en moyenne socioéconomiquement moins favorisés.

C'est cette partie du financement, la prise en charge du salaire des enseignants et des autres personnels, qui constitue la plus grosse part du financement de l'enseignement. Deux autres composantes sont encore à ajouter qui sont, celles-ci, tributaires du statut des pouvoirs organisateurs : les frais de fonctionnement et les investissements immobiliers. Cette répartition qui laisse peu de place aux investissements et au fonctionnement est une spécificité de notre système éducatif, comme le montrent les comparaisons internationales.

Pour ce qui concerne les élèves soumis à l'obligation scolaire, sans qu'aucune limitation ne soit précisée, l'accès à l'enseignement est gratuit. C'est la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire qui détermine la manière de la définir et ses implications. Une fiche spécifique est consacrée à la problématique de la gratuité (4.5).

Une autre fiche spécifique porte sur l'état, le financement et les besoins en infrastructures scolaires (immobilier) (4.4).

4.4 Constats et analyses relatifs aux infrastructures immobilières de l'enseignement¹³⁴

DÉFINITIONS

La présente fiche traite de la problématique du financement des infrastructures scolaires en FWB au regard des besoins.

Elle met en perspective pour les trois réseaux d'enseignement (WBE, Officiel subventionné et libre subventionné), les cadres réglementaire et budgétaire, et le contexte patrimonial. Elle devrait cependant encore être affinée de manière à mettre en évidence les disparités géographiques et notamment régionales qui existent en cette matière. La prise en compte des différences qui existent entre niveaux d'enseignement en matière d'infrastructures devrait faire l'objet d'un travail approfondi, qui n'a pas pu être mené à bien par le GT1, lors de la suite des travaux relatifs au Pacte.

CONSTATS

Contexte général

Au total, la FWB secteur scolaire acquiert, construit, rénove, entretient, subsidie ou paie les loyers de 2 860 établissements d'enseignement non-universitaire, internats et centres psycho-médico-sociaux pour un budget annuel total d'environ **139 646 000 euros. A cette somme, s'ajoute, en 2015, une capacité d'emprunt de 121 785 000 euros**^{135 136}. Cette somme résulte de l'ajout, pour les années 2011, 2013 et 2015, d'un volume exceptionnel de 80 millions, au titre de compensation PPP, au volume annuel ordinaire de 41 785 000 euros.

Pour l'année 2015, un budget de 122 200 124,76 euros était réparti à concurrence de :

- 46 800 338,12 euros pour le Fonds des bâtiments scolaires de l'enseignement organisé par la Communauté française
- 25 817 786,64 euros pour le Fonds des bâtiments scolaires de l'enseignement Officiel Subventionné
- 11 000 000,00 euros pour le Fonds de Garanties des bâtiments scolaires de l'enseignement subventionné Libre et Officiel
- 38 582 000,00 euros pour le Programme Prioritaire des Travaux

Si ce chiffre peut paraître important, il est cependant relativement faible par rapport à l'enjeu de la gestion des bâtiments scolaires, si l'on voulait aboutir à la vision idéale de bâtiments sains, salubres, sécurisés et de qualité. En outre, historiquement, il a été jusqu'à 4 fois plus important dans les années 80¹³⁷. En effet, les plans d'austérité des années 80, notamment celui de Val Duchesse en 1986, ont imposé des restrictions drastiques aux budgets pour les bâtiments scolaires et, durant toutes ces années, les moyens alloués aux Fonds n'ont bénéficié d'aucune indexation. Ce n'est qu'en 2001, à suite à l'accord de la Saint-Boniface, qu'une légère amélioration a pu être enregistrée.

Néanmoins, un effort certain peut être constaté grâce à des financements dits alternatifs, tels que :

- le Programme prioritaire de travaux (PPT),
- le Design *build finance & maintain* (DBMF), autre version du PPP ou partenariat public-privé

134 Par souci de lisibilité, les sous-thèmes 4.4.1. et 4.4.2. ont été fusionnés.

135 « La FWB en chiffres », pp. 40-41. Edition 2014.

136 Détail des différentes dotations et capacités d'emprunt pour les années 2010 à 2015 en Annexe 4

137 Voir annexe 5, à titre indicatif l'historique des dotations du réseau de la FWB – extrait du rapport du Service général des Infrastructures scolaires de la FWB, p. 20-21. Le SEGEC rappelle que les aides UREBA ne concernent pas uniquement le recours aux énergies renouvelables et que certaines aides sont ouvertes à l'ensemble des pouvoirs organisateurs (publics et privés).

- un financement exceptionnel de 80 883 019 euros en 2011, 2013 et 2015 au Fonds de garantie, auquel s'ajoutent 918 600 euros de 2011 à 2013, 1 837 200 euros en 2014, 2 755 800 euros de 2015 à 2037, 1 837 200 euros de 2038 à 2040 et 918 600 euros en 2041 au PPT pour le réseau libre subventionné.
- les aides UREBA pour le secteur public¹³⁸.
- le décret programme du 18 décembre 2013 visant la création de nouvelles places dans les établissements scolaires organisé ou subventionné par la CF en vue de répondre aux évolutions démographiques
- le CRAC : Centre régional d'aide aux communes

Souignons également la volonté inscrite dans la Déclaration de politique communautaire (DPC) d'investir dans les bâtiments scolaires¹³⁹ et la politique de pavillons modulaires de qualité dès la rentrée scolaire 2014 qui relève aussi du décret programme du 18 décembre 2013 déjà mentionné. Le SEGEC rappelle par ailleurs le programme mis en œuvre en 2011 par la Région bruxelloise pour remédier aux carences de la FWB dans la prise en compte du défi démographique.

De son côté, la Direction générale des infrastructures (DGI) souligne qu'elle arrive à peine à régler les problèmes de sécurité et de salubrité, même si fait des progrès en matière d'économie d'énergie à un rythme encore trop lent. Ainsi, un responsable énergie a été engagé. Il collabore étroitement avec quelques écoles (soit moins d'une dizaine) dont l'objectif est de réduire les consommations énergétiques en optimisant les systèmes de chauffage et moyennant des investissements mineurs dans le bâtiment.

Ces augmentations budgétaires doivent cependant être mises en rapport avec la diminution des effectifs de la DGI qui ont fondu de 15% depuis 2006 qui, compte tenu de la pyramide des âges et du contingentement des recrutements/engagements, risquent de continuer à décroître¹⁴⁰. Cela implique de gérer un parc vieillissant avec des moyens très limités alors qu'année après année les bâtiments scolaires se dégradent de plus en plus.

Etat des infrastructures et capacité d'accueil des infrastructures

Les problèmes d'insalubrité, d'insécurité, relatifs à des pertes de stabilité de certains bâtiments et à des pertes énergétiques sont nombreux au sein des bâtiments, quel que soit le réseau.

Normes générales budgétaires en matière d'infrastructures

Le budget annuel estimé pour l'entretien et la rénovation du parc immobilier scolaire s'élève à 487 206 480,42 euros¹⁴¹, ce qui représente environ 4 fois les dotations annuelles actuelles – Fonds classiques et PPT.

Si on cumule ce déficit annuel avec 20 ans de sous-investissement, c'est donc bien plus que 4 fois les dotations annuelles actuelles qui est nécessaire.

138 Les bâtiments des communes, des CPAS, des provinces et des organismes non commerciaux situés sur le territoire de la Région wallonne peuvent bénéficier de l'aide UREBA dans le cas d'un recours aux sources d'énergie renouvelables pour une construction neuve ou un bâtiment à rénover. <http://energie.wallonie.be/nl/subventions-ureba-agw-du-28-mars-2013.html?IDC=6431>

139 Déclaration de politique communautaire, p. 6 « La priorité donnée par la Fédération à l'enseignement obligatoire et supérieur sera soutenue par un investissement dans les bâtiments scolaires. L'accès à des infrastructures de qualité et, plus fondamentalement, l'existence d'un nombre suffisant de places dans les écoles pour accueillir tout le monde sont des conditions du libre choix des parents et des étudiants, ainsi que de leur adhésion à un projet pédagogique dans lequel ils pourront se réaliser. »

140 Les services scolaires de la DGI compte actuellement environ 250 membres du personnel dont une majorité travaille dans les bureaux dits déconcentrés afin –naturellement- d'assurer une proximité avec les bâtiments.

141 Estimation réalisée par extrapolation sur base des chiffres de population scolaire 2011-2012 extraits de « La FWB en chiffres p 95. Edition 2014 » - tous réseaux, niveaux et type d'enseignement confondus et des hypothèses chiffrées suivantes : 8m² de bâtiment par élève du fondamental, 9m² par élève du secondaire et 10 m² par élève du supérieur, un prix de 1.620€/m² TTC + 10% pour les abords. Il s'agit ici de la valeur de construction neuve dont on estime que 3% sont en moyenne consacrés annuellement aux interventions nécessaires pour assurer la pérennité des infrastructures.

Niveau d'enseignement	nb élèves	m ²	abords	soit	€ TTC/m ²	coef. Entretien	Total €
Fondamental	515 074	8	+10%	8,8	1 620,00 €	0,03	220 286 848,32 €
Secondaire	360 405	9	+10%	9,9	1 620,00 €	0,03	173 405 261,70 €
Supérieur	174 924	10	+10%	11	1 620,00 €	0,03	93 514 370,40 €
							487 206 480,42 €

Ce déficit chronique ne permet pas d'entretenir correctement le patrimoine immobilier qui se dégrade plus rapidement qu'habituellement admis et il est donc impossible d'en assurer la pérennité, en bon père de famille.

A cela, s'ajoute une difficulté supplémentaire pour le réseau organisé par la Fédération : presque tous ses bâtiments sont concernés par la présence de matériaux contenant de l'amiante. Seuls les quelques nouveaux bâtiments construits tout récemment y échappent. Les situations les plus préoccupantes se rencontrent dans les bâtiments provisoires de type RTG installés dans les années 1970 et qui totalisent quelque 300 000 m² en Fédération Wallonie Bruxelles.

Il est difficile de chiffrer de manière exhaustive le coût de l'assainissement de ce parc immobilier, mais on estime que s'il fallait remplacer l'ensemble des RTG il en coûterait 300 000 m² x 1 750,00 EUR/m² TTC, soit **525 millions d'euros**, auxquels devrait s'ajouter le démantèlement des bâtiments une fois ceux-ci évacués pour éviter la création de friches industrielles. On estime le coût de cette opération à 300 000 m² x 300,00 EUR/m² TTC, soit **90 millions d'euros**.

Pour ce qui concerne le réseau officiel subventionné, la liste des demandes de subventions pour construire ou rénover les écoles s'allonge. A partir de 2015, les moyens disponibles pour honorer des promesses fermes de subventions seront d'environ 9 millions euros/an alors que les demandes en attente seront d'environ 50 millions euros et que les nouvelles demandes arrivent à un rythme d'environ 15 millions d'euros/an. Ici aussi, le sous-financement est donc flagrant.

Le SEGEC souligne, de son côté, l'importance des files d'attente du côté du fonds de garantie, qui n'auraient pu être résorbées, temporairement, que par l'adjonction de moyens complémentaires mais limités dans le temps.

A ces nécessités en matière de bâtiments existants s'ajoute la problématique du **boom démographique** et le besoin urgent de constructions nouvelles: selon la DPC, d'ici 2020, il y aura 25 000 élèves en plus dans nos écoles¹⁴².

Pour faire face à ce besoin en nouvelles places, le budget nécessaire estimé d'ici 2020 à **433 125 000€**¹⁴³, soit **86 625 000€/an** pour les 5 années à venir.

	nb élèves	m ²	abords	soit	€ TTC/m ²	Total €
nouvelles places	25 000	9	+10%	9,9	1 750,00 €	433 125 000,00 €

Cette estimation pourrait être quelque peu réduite si on considère qu'il est encore possible d'ouvrir de nouvelles places dans des bâtiments existants sous occupés, moyennant la mise en place d'un processus de rationalisation, compliqué par la fragmentation en réseaux de notre système.

¹⁴² DPC, p. 17.

¹⁴³ Approximation réalisée par extrapolation sur base des hypothèses chiffrées suivantes : 9m² de bâtiment par élève qui équivaut à une surface moyenne entre le fondamental et le supérieur, un prix de 1.750€/m² TTC + 10% pour les abords, en tenant compte du renforcement des exigences de performance énergétique des bâtiments pour les années à venir. Pour 2020, en effet, les nouvelles constructions devront tendre vers le zéro-énergie.

La volonté inscrite dans la DPC d'investir dans les bâtiments scolaires¹⁴⁴ et la politique de pavillons modulaires de qualité dès la rentrée scolaire 2014 constituent, en première analyse, des pistes encourageantes. Néanmoins, l'expérience montre que les RTG placés provisoirement, théoriquement pour une quinzaine d'années lors du boom démographique des années 70, n'ont pas été remplacés et que des moyens conséquents sont consacrés pour les maintenir en bon état (sans compter le coût, mentionné ci-dessus, de leur élimination non prévue initialement). Par analogie, tout porte à croire que l'option des « pavillons modulaires » pour palier le manque de places n'est donc peut-être pas idéale à long terme.

DIAGNOSTIC

Parmi les causes internes, nous pouvons citer

- l'insuffisance des moyens budgétaires (cfr supra constats)
- l'insuffisance des moyens humains, notamment en termes d'agents spécialisés
- perte d'efficience en termes de rentabilité et d'utilisation des surfaces occupées : certaines surfaces sont sous exploitées, ce qui entraîne des pertes telles que consommation d'énergie, investissement pour l'entretien,...

Parmi les causes externes, nous pouvons citer :

- l'augmentation du prix de la construction
- l'augmentation du taux de TVA qui est passée de 17 % à 21 %
- le renforcement des normes et des législations en matière de Sécurité/coordination sécurité, Performance Energétique des bâtiments (PEB)¹⁴⁵, Amiante, Etudes/honoraires,...

AUTRES POINTS D'ATTENTION

Pour ce qui concerne le PPT, la répartition des investissements en fonction des critères d'accessibilité démontre qu'à l'origine du programme les travaux envisagés tendaient à répondre à des besoins spécifiques et urgents.. Ces deux dernières années, les réseaux subventionnés utilisent les moyens dévolus au PPT pour procéder à des rénovations complètes d'établissement (indice 601) ou au remplacement d'infrastructures de dimensions modestes (indice 202) nécessitant par ailleurs des dérogations du Gouvernement puisque les investissements opérés sont supérieurs aux plafonds classiques autorisés.

Ces démarches laissent à penser que, d'une part, les moyens alloués par les dotations sont insuffisants, d'autre part, que le mode de subventionnement de ce programme (60-70-80% cash) est à fortiori plus intéressant pour les pouvoirs organisateurs et notamment pour ceux du réseau libre. Pour ce qui concerne le réseau organisé par la Fédération, vu l'état vieillissant et vétuste des bâtiments, les moyens disponibles restent destinés à des interventions urgentes et spécifiques. Cette obligation d'agir « ponctuellement » est le résultat d'un sous financement qui perdure depuis des années.

Pour l'**enseignement libre subventionné**, le mécanisme classique du Fonds de Garantie prévoit que les pouvoirs organisateurs contractent un emprunt destiné à des bâtiments privés dévolus à l'enseignement. Ils devront rembourser le capital et 1,25 % d'intérêts sur une durée de maximum 30 ans.

144 DPC p.6 « La priorité donnée par la Fédération à l'enseignement obligatoire et supérieur sera soutenue par un investissement dans les bâtiments scolaires. L'accès à des infrastructures de qualité et, plus fondamentalement, l'existence d'un nombre suffisant de places dans les écoles pour accueillir tout le monde sont des conditions du libre choix des parents et des étudiants, ainsi que de leur adhésion à un projet pédagogique dans lequel ils pourront se réaliser. »

145 La directive 2012/27/EU sur l'efficacité énergétique impose des obligations dans cette matière. Cela étant, elle ne s'applique a priori, pas aux établissements d'enseignement dans la mesure où le Fédéral compte transposer la directive dans la nouvelle réglementation sur les marchés publics en spécifiant que seules les "autorités centrales" sont visées par l'obligation d'efficacité énergétique. Les autres pouvoirs adjudicateurs sont encouragés à appliquer l'obligation. Toutefois la directive "PEB" a été ou sera transposée par la RW et la RBXL-Capitale dans un décret/ordonnance "PEB". Par conséquent, comme il s'agira de règles à respecter lors des rénovations ou nouvelles constructions, la directive s'appliquera de manière indirecte aux établissements d'enseignement et aura un impact budgétaire.

Comme le précise une note du SEGEC remise dans le cadre du Pacte, « le Fonds de Garantie des Bâtiments scolaires accorde la garantie de la FWB aux emprunts consentis par les pouvoirs organisateurs ainsi qu'une subvention-intérêt qui couvre la différence entre le taux pratiqué par la banque prêteuse et 1.25%. Le volume annuel d'emprunts qui peuvent recevoir la garantie de la FWB s'élève, en année ordinaire, à 30 987 000 euros pour l'enseignement libre (montant historique + accroissement obtenu à la Saint-Boniface).

En 2010, la file d'attente au fonds de garantie était relativement longue. Les dossiers en attente totalisaient, environ 120 millions d'euros, soit l'équivalent de quatre fois le volume d'emprunts garantis autorisés sur une base annuelle. Suite à l'abandon du Partenariat Public Privé (PPP) dans l'enseignement subventionné, le réseau libre a toutefois bénéficié d'un dispositif compensatoire. Au fonds de garantie, trois augmentations « one shot » de 80 000 000€ du volume d'emprunts autorisés ont été accordées (2011, 2013 et 2015). En outre, le fonds de garantie a bénéficié, en 2012, d'une enveloppe supplémentaire dédiée à la création de places nouvelles, à hauteur d'un volume d'emprunts garantis de 46 000 000 euros.

Grâce à ces diverses mesures d'accroissement temporaire de la capacité du fonds de garantie, la file d'attente a aujourd'hui disparu et la procédure d'enrôlement a été abandonnée (les projets déposés par les pouvoirs organisateurs sont traités sans délais) ».

Il convient cependant de préciser que cette subvention n'est accessible qu'aux pouvoirs organisateurs ayant la capacité financière suffisante pour rembourser ces emprunts, indépendamment de leurs besoins en infrastructures, l'investissement financier réel de la FWB correspondant au remboursement des intérêts des prêts garantis. Les taux historiquement bas que nous connaissons aujourd'hui permettent, pour la même somme engagée par la Fédération, de garantir d'avantage d'investissements. Cela correspond, comme pour les autres réseaux, à une réduction relative de la part prise en charge par l'autorité publique, mais ici, ne s'agissant pas d'une subvention directe, il n'existe pas d'altération des moyens disponibles pour les pouvoirs organisateurs, si on ne prend pas en compte les effets liés au contrôle progressif de l'inflation (effet macro-économique).

SOURCES

Le cadre réglementaire et budgétaire est commun aux trois réseaux.

Décret du 05 février 1990 relatif aux bâtiments scolaires de l'enseignement non universitaire organisé ou subventionné par la Communauté française et ses décrets modificatifs.

Décret du 16 novembre 2007 relatif au programme prioritaire de travaux en faveur des bâtiments scolaires de l'enseignement fondamental ordinaire et spécialisé, de l'enseignement secondaire ordinaire, spécialisé et de promotion sociale, de l'enseignement artistique à horaire réduit, des centres psycho-médico-sociaux ainsi que des internats de l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécialisé, organisés ou subventionnés par la Communauté française, et ses décrets modificatifs.

Décret du 14 novembre 2008 relatif au programme de financement exceptionnel de projets de rénovation, construction, reconstruction ou extension de bâtiments scolaires via des partenariats public/privé (PPP).

La FWB en chiffres, p. 40-41. Edition 2014
http://www.directionrecherche.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=file_admin/sites/sr/upload/sr_super_editor/sr_editor/documents/statistiques/CC2014.pdf&hash=0f2ce4996d33102d997d9a0488a221cf1b6698b7

Déclaration de politique communautaire 2014 – 2019

4.5. Problématique de la gratuité

DÉFINITIONS

La question traitée par cette fiche concerne la gratuité de l'enseignement telle qu'elle devrait être assurée vis-à-vis des élèves et de leur famille dans la relation qu'ils nouent avec un établissement scolaire. Cette question est traitée indépendamment des ressources dont les différents pouvoirs organisateurs peuvent bénéficier et de l'origine de celles-ci (cf. 4.3 et 4.4). Il s'agit d'un droit individuel, qu'il incombe au pouvoir organisateur de garantir à chaque élève et qui implique celui qui se prévaut d'exercer la compétence d'offrir ce service.

Comme le précise Bollens (2009, p. 107), « en Belgique, l'enseignement n'est assurément pas totalement gratuit », c'est son accès, du moins jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, qui est gratuit, comme le rappelle l'article 24, §3 de la Constitution. Cette nuance, qui peut sembler subtile, est pourtant essentielle. Il s'agit bien de permettre l'égalité d'accès à tous aux bancs de l'école et la perception d'un minerval ou droit d'inscription direct ou indirect est bien interdite dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Fédération jusqu'à la fin l'obligation scolaire¹⁴⁶. Par contre, comme l'atteste curieusement l'article 100 du décret « missions », des frais peuvent bien être demandés puisque cet article précise explicitement les frais que les établissements scolaires peuvent réclamer (comme par exemple les frais liés aux droits d'accès à la piscine ainsi que les déplacements qui y sont liés ou les frais de photocopie dans le secondaire). La circulaire n°4516 du 29 août 2013 offre une très complète information sur ce sujet.

A côté des frais réclamés par les établissements scolaires, d'autres coûts s'ajoutent, comme les frais liés aux transports ou à l'accueil extrascolaire qui est parfois bien nécessaire pour permettre aux parents d'assurer la garde de leur enfant en dehors de l'horaire scolaire ordinaire. Ces deux exemples posent la question de la définition du périmètre de la gratuité : s'agit-il d'une définition extensive ou, au contraire, plus restreinte de ce qui relève de l'enseignement dont il doit être question ? Cette question reste encore très largement posée et les textes normatifs restent trop peu explicites à ce sujet. Le Pacte devrait être l'occasion d'une clarification.

CONSTATS

Blairon (2014) rappelle les constats, notamment ceux relayés par le Délégué général aux Droits de l'Enfant, Bernard de Vos, et présente à travers un cas particulier toute l'épaisseur de la gêne qu'éprouvent certains parents et leurs enfants par rapport à cette problématique. L'analyse que fait l'auteur de cette situation particulière, liée à des frais couvrant un voyage scolaire pourtant présenté par l'établissement scolaire comme une occasion de créer un climat de confiance et de convivialité, semble pourtant présenter pour certains une occasion supplémentaire de gêne et questionne la volonté de les intégrer véritablement.

Comme le souligne Vitali (2013, p. 4),

« au-delà de grever le budget des ménages les plus pauvres, les frais scolaires permettent à certaines écoles de pratiquer une sélection masquée. En mettant en avant le coût de la scolarité, ces établissements font passer le message qu'ils sont destinés à certaines populations plutôt qu'à d'autres ».

Ce mécanisme tend donc à renforcer d'autres mécanismes de ségrégation (2.2). Il est aussi intéressant de souligner que, depuis très longtemps, bien avant le Pacte scolaire, comme le rappelle El Berhoumi (2013, p. 6), c'est au nom de la liberté de choix que la gratuité s'est progressivement affirmée de manière à éviter une concurrence jugée déloyale par certains. Il rappelle également que c'est

¹⁴⁶ Le texte de la Constitution (« L'accès à l'enseignement est gratuit jusqu'à la fin de l'obligation scolaire ») laisse entendre que c'est l'accès dès le début (enseignement maternel) jusqu'à la fin de l'obligation scolaire qui est gratuit et non pas seulement l'accès durant la période d'obligation scolaire, soit de 6 à 18 ans.

« par l'impôt qu'un tel service public devrait être intégralement financé. Seule la fiscalité est de nature à assurer la progressivité de la contribution de chacun. En exigeant l'apport des parents en amont plutôt qu'en aval, on assure également le libre choix de l'école, chacune se trouvant à la même enseigne de la gratuité » (El Berhoumi, p. 15).

Certains (Floor, 2014) interrogent aussi la pratique consistant à transformer les élèves en petits vendeurs, sans pour autant complètement exclure l'intérêt de cette pratique visant à financer certains projets d'établissements. Ils en balisent cependant le contour : explicitation des objectifs, contrôle de la concurrence entre élèves en évitant les cadeaux individuels liés au volume de vente ou restriction envers les activités au service d'une marque. Deux justifications semblent permettre ce type d'activité de collecte selon l'UFAPEC : les moyens trop faibles attribués à l'enseignement subventionné, en particulier libre, et le développement de la débrouillardise. Cette position n'est cependant pas partagée par tous les acteurs et d'autres considèrent que cette problématique ne constitue qu'un détail par rapport à la problématique de la gratuité.

DIAGNOSTIC

Le diagnostic repose assez logiquement sur la faiblesse, réelle ou supposée, des moyens des établissements scolaires et la prise en charge de certains frais directement par les parents, plutôt que par les moyens, allocation ou subvention, que reçoivent les écoles. Pour une part, il conviendrait d'abord de parvenir à estimer de manière adéquate les moyens nécessaires pour assurer le fonctionnement des établissements. Nous n'avons pas identifié d'études permettant cela jusqu'ici, en dehors de comparaisons internationales avec d'autres systèmes éducatifs (cf. 4.3 et 4.4). Il faudrait aussi pouvoir réellement estimer, sur une base plus large que celles enquêtes menées périodiquement par des associations volontaires, le coût réel des études. On notera, comme El Berhoumi (2014), que le coût des études dans l'enseignement supérieur, notamment lorsqu'il s'agit de modifier le minerval à la hausse, provoque bien plus de contestations que lorsqu'il s'agit des frais liés à la scolarité obligatoire, pourtant beaucoup plus encadrée juridiquement, y compris au niveau de nos obligations internationales. Cette même remarque peut aussi être faite à propos de la contestation importante qu'ont connue toutes les tentatives de régulation des inscriptions alors même que la non gratuité entraîne de fait de possibles limitation du libre choix.

La limitation des frais exigibles et l'obligation de produire une information claire par rapport aux frais qui seront effectivement demandés durant l'année constituent sans doute une piste, mais, de facto, il s'agit aussi de la reconnaissance par le pouvoir normatif que l'enseignement, même obligatoire, n'est pas gratuit et que le financement des établissements reste insuffisant.

Les disparités des frais et la nature des projets, notamment en matière de voyages, conduit aussi certains observateurs attentifs à interroger le caractère discriminatoire de certaines pratiques conduisant à dissuader certains publics. Dans ce cas, ce n'est plus d'un problème réel de financement dont il est question, mais d'une pratique condamnable.

SOURCES

Il est difficile d'établir les frais auxquels les parents sont effectivement exposés. La Fédération n'a pas établi ou commandité d'enquête à ce sujet. Il faut donc se reporter aux enquêtes menées par des associations, comme la Ligue des Familles (2013) sur une petite échelle (36 familles et 70 élèves).

Il est donc essentiel, dans le cadre du Pacte, que la Fédération puisse disposer rapidement d'une étude solide permettant d'objectiver aussi bien les coûts réels nécessaires à l'organisation du service d'enseignement (et pas seulement à travers des comparaisons internationales par rapport à des systèmes parfois très différents) que les coûts privés supportés par les familles pour bénéficier effectivement de ce service.

Annexes

Annexe 1 : Lexique

QUALITÉ

Pour définir la qualité, nous nous basons sur un modèle proposé par Bouchard et Plante (2002). Selon ces deux auteurs, les neuf dimensions transversales de tout organisme ou de toute action de formation sont : (1) la pertinence, (2) la cohérence, (3) l'à-propos, (4) l'efficacité, (5) la durabilité, (6) l'efficience, (7) la synergie, (8) l'impact et (9) la flexibilité. Complémentaires, elles doivent être considérées ensemble pour permettre une évaluation complète d'une politique considérée. Chaque dimension se définit comme un rapport de conformité entre deux éléments de l'action publique (Figure 1). L'un des intérêts de ce modèle réside dans sa capacité à saisir des réalités relativement circonscrites, comme le fonctionnement d'un établissement particulier ou un programme de formation spécifique, mais aussi le fonctionnement d'un système plus vaste ou d'une politique plus globale, comme nous l'avons montré à propos de la politique d'éducation prioritaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (Demeuse & Friant, 2012).

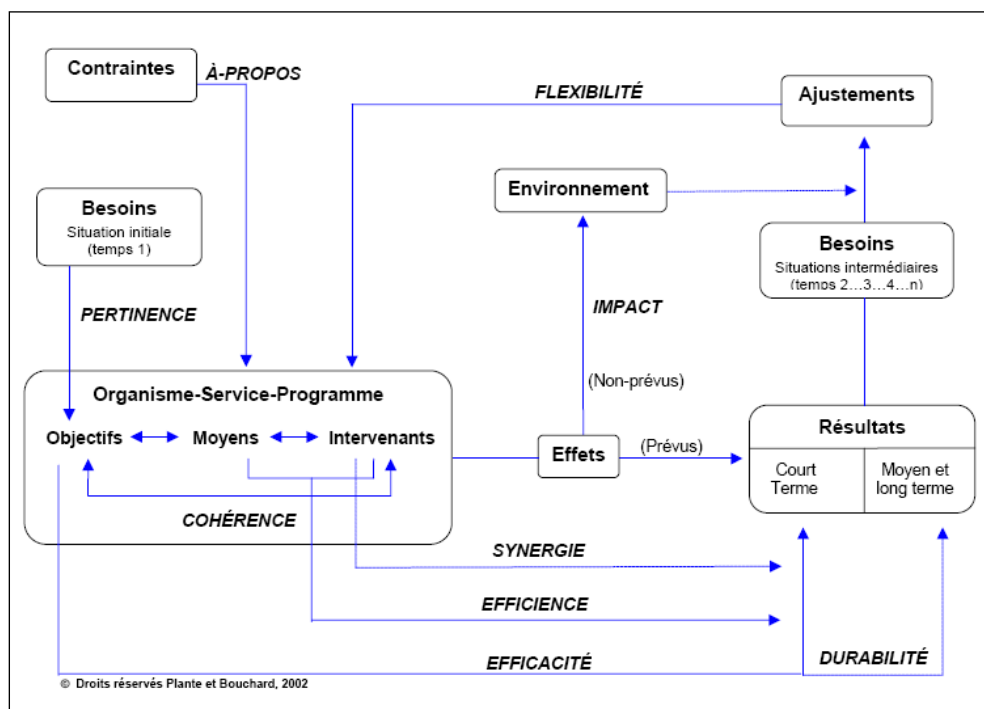


Figure 1 - Modèle de la mesure des qualités transversales (Bouchard & Plante, 2002, p. 230)

PERTINENCE (1)

La pertinence est une dimension qui impose une définition précise et opérationnelle des objectifs de la politique considérée et des besoins des individus (en cas de ciblage) ou du système. C'est évidemment la première qualité d'un programme d'action et de sa concrétisation : les intentions et les objectifs doivent logiquement répondre à des besoins clairement identifiés. Cette perspective suppose l'identification de deux objets (intentions et besoins) et les analyses qui sont réalisées pour les mettre en rapport. A ce niveau, il est essentiel de bien distinguer les besoins des demandes, généralement plus nombreuses et dont certaines peuvent correspondre à de véritables besoins alors que d'autres sont l'expression de souhaits particuliers.

EFFICACITÉ

« Le lien de conformité entre les objectifs visés par [un programme] et les résultats effectivement obtenus. Elle peut être considérée comme l'expression du degré d'atteinte des objectifs réellement visés ou encore comme le nombre d'objectifs effectivement atteints parmi l'ensemble des objectifs effectivement visés. » (Bouchard & Plante, 2002, p. 230)

EFFECTIVITÉ (4)

L'effectivité, n'apparaît pas dans le modèle de Bouchard et Plante (2002) et est une notion utilisée dans le domaine du droit, que Carbonnier (cité par Leroy, 2011) définit comme le « degré de réalisation, dans les pratiques sociales, des règles énoncées par le droit » (p.715). Une règle ou une norme est ainsi effective lorsqu'elle est appliquée réellement. De façon plus large, Leroy (2011) la définit comme « la production, par la norme juridique, d'effets compatibles avec les finalités que celle-ci poursuit, qu'il s'agisse d'effets concrets ou symboliques, d'effets juridiques ou extra-juridiques, d'effets prévus ou non, désirés ou non, immédiats ou différés » (p.715).

EGALITÉ

Selon Hutmacher, Cochrane et Bottani (2001), l'égalité désigne, dans son sens le plus strict, une équivalence entre deux termes ou plus, évaluée sur une échelle de valeurs (on mesurera alors le degré de similitude ou l'identité des termes), ou sur des critères de préférence (on se réfère alors à un élément externe à l'aune duquel l'égalité peut être présente ou absente).

L'inégalité caractérise une différence, une disparité, ou un écart entre individus. En éducation, cet écart est le plus souvent formulé en termes d'avantage ou désavantage de ressources matérielles et/ou symboliques, telles que la richesse, la reconnaissance sociale, le prestige, l'autorité, le pouvoir ou l'influence. Souvent, le terme d'inégalité est utilisé pour décrire toute différence qui n'est pas juste. Cette acception implique un jugement moral sur ce qui est juste ou non, la notion d'inégalité ayant ainsi une valeur morale incorporée. On préférera ici, lorsque l'on parle d'égalité, entendre l'approche la plus restreinte qui concerne « *l'identité comparative de plusieurs éléments* » (Istance, 1997, p. 24).

Dans l'expression « **égalité des chances** », la notion de « chances » ou « opportunités » réfère à la notion de libre choix des individus : pour autant qu'on leur offre l'opportunité, les individus sont libres de choisir de la réaliser ou non (Istance, 1997). Une « opportunité » est en ce sens considérée comme une « possibilité », qui nécessite d'autres éléments, tels que la volonté ou la motivation, pour aboutir à un résultat.

La notion d'égalité des chances, avec le rôle qu'elle donne à la responsabilité individuelle, peut utilement être définie au moyen de la formalisation qu'en donnent les économistes. Ci-dessous est résumée la formalisation proposée par Le Clainche (1999, p. 82-83) :

« *Tout individu est identifié par un vecteur de résultats (ou réalisations) $R (X_i, Y_{i1}, Y_{i2})$*

- *X_i représente le vecteur de ressources externes (dans le domaine de l'enseignement, il peut par exemple s'agir des heures d'enseignement, ou de la somme d'argent investie pour chaque élève par les pouvoirs publics)*
- *Y_i représente le vecteur des ressources internes, non redistribuables (les talents ou handicaps des individus). Il se décompose en*
- *Y_{i1} : les variables en dehors du contrôle et de la responsabilité des individus (telles que ses avantages d'origine naturelle ou sociale, ses capacités intellectuelles innées)*
- *Y_{i2} : les variables que l'individu contrôle et dont il est tenu pour personnellement responsable (ses choix autonomes, son investissement)*

L'égalité des chances est réalisée lorsque le résultat (ou la réalisation) R_1 atteint pour un choix quelconque Y_{i2} est le même pour tout individu ayant fait le même choix. »

On peut donc affirmer, en termes d'égalité des chances, qu'une inégale participation à tel ou tel programme ne signifie pas pour autant qu'il n'y ait pas d'égalité des chances d'y participer. Un des problèmes soulevés par cette notion d'égalité des chances est que le fait de disposer de données objectives sur une inégalité de participation (par exemple, une inégalité d'accès à différentes filières) ne donne pas de réponse quant à la décision des individus, et donc quant à « l'égalité des chances » d'y accéder.

EQUITÉ

Définissons tout d'abord l'équité par contraste avec le concept d'égalité. L'inégalité (ou les inégalités) est une chose courante dans nos sociétés. Elle est notamment un composant principal de l'expérience scolaire des élèves, enseignants et parents : il est évident que tous les membres de la société ne sont pas égaux en termes matériels et symboliques, et que les élèves ne sont donc pas tous égaux de fait. Mais, étant donné que nos sociétés modernes reconnaissent l'égalité comme une des valeurs les plus importantes (Swanson & King, 1991), une des caractéristiques de l'inégalité est qu'elle demande une justification, particulièrement dans le domaine de l'éducation (Hutmacher et al., 2001). Des diplômes, moyens, ou accès inégaux nécessitent ainsi d'être justifiés. Cela présuppose donc des principes et des critères pour juger du caractère juste ou non de ces inégalités. C'est là qu'intervient la notion d'équité.

L'égalité et l'équité sont ainsi deux concepts bien distincts, bien qu'intimement associés : c'est l'existence d'inégalités qui pose la question de l'équité, c'est-à-dire du caractère juste de certaines inégalités (Hutmacher et al., 2001).

L'égalité concerne des avantages ou désavantages « objectifs », mesurables. L'équité, elle, inclut une question normative et éthique : quelle est la juste attribution/acquisition de ressources, avantages ou désavantages ? Elle pose ainsi la question de savoir si toutes les inégalités sont injustes, et selon quels critères et principes les inégalités peuvent être considérées comme justes ou non. Pour qu'une inégalité soit considérée comme inéquitable, il faut avant tout que l'on puisse montrer qu'il est possible de la supprimer, mais aussi qu'elle est assez injuste pour justifier sa suppression. Comme le soulignent Demeuse et Baye (2005), cette définition du juste peut varier selon les sociétés et selon les époques, et même selon le bien considéré. Par exemple, il est possible de considérer différemment la manière dont les biens éducatifs sont distribués entre les individus au sein de l'enseignement obligatoire où l'égalité de résultats peut être considérée comme l'objectif à atteindre alors que l'égalité de traitement servira de référence dans l'enseignement supérieur.

EFFICIENCE (6)

L'efficacité d'un programme revient à envisager son optimisation, sous contrainte d'atteinte des objectifs initiaux. Sa mesure permet par exemple de constater une économie des moyens mobilisés sans réduction de la qualité des résultats obtenus. Ce gain peut se manifester sous différentes formes, il s'agira soit d'une amélioration des résultats, soit d'une diminution des moyens mis en place pour atteindre les résultats escomptés.

Bouchard et Plante (2002) précisent : « *Comme l'efficacité ne doit aucunement altérer l'efficacité, cette qualité ne peut donc être considérée que dans le cas où un organisme a déjà fait la preuve de son efficacité, ou est en voie de le faire. Pour être considéré comme efficace, un organisme ou une institution éducative doit satisfaire à l'une ou l'autre des deux conditions suivantes :*

- *augmenter le degré d'atteinte des objectifs visés sans accroître les moyens alloués dans le fonctionnement pour y parvenir ;*
- *diminuer les moyens alloués pour son fonctionnement, sans diminuer le degré d'atteinte des objectifs visés, c'est-à-dire, sans réduire son efficacité. » (p. 231)*

COHÉRENCE (2)

Dans le modèle de Bouchard et Plante (2002), l'évaluation de la cohérence correspond à l'examen des ressources mobilisées afin d'atteindre les objectifs souhaités. Ces ressources regroupent les moyens humains et matériels mis en œuvre. Si les intentions pédagogiques sont bel et bien pertinentes, il convient encore de s'assurer de l'adéquation des moyens et de la compatibilité de ceux-ci entre eux. Par exemple, les enseignants ou les formateurs ont-ils des qualifications adéquates et complémentaires ? Le matériel qui leur est fourni peut-il leur être utile pour atteindre les objectifs de l'enseignement ou de la formation ? Les instructions qui sont fournies à chacun sont-elles compatibles ? Chacun partage-t-il bien les objectifs communs ? Voilà quelques questions qui permettent de s'assurer concrètement de la cohérence d'un programme.

D'AUTRES CONCEPTS UTILES

Le modèle proposé par Bouchard et Plante envisage encore d'autres dimensions qui permettent de poursuivre l'analyse. Ainsi la **durabilité** (5) permet-elle d'interroger l'efficacité dans la durée, au-delà des objectifs immédiats (internes) du programme (par exemple, à travers le taux de diplômés), en se concentrant sur des objectifs plus éloignés (externes) mais essentiels (par exemple, le taux d'insertion des diplômés sur le marché du travail, mais aussi, beaucoup plus difficile à mesurer, l'émancipation sociale, comme le prévoit l'article 6 du Décret « Missions »).

L'**à-propos** (3) est la dimension qui permet d'apprécier la capacité des structures à intégrer les contraintes qui sont les leurs et sur lesquelles elles n'ont pas de prise directe. Il peut aussi bien s'agir des caractéristiques de la population scolarisée (si on exclut la possibilité de la sélectionner) que des lieux de stages disponibles dans un environnement proche. La **flexibilité** (9) est la dimension qui permet d'apprécier la capacité des systèmes à s'adapter aux changements de leur environnement. Certains établissements scolaires sont ainsi parfois confrontés à de forts changements de population. Certains parviennent à s'y adapter et à maintenir leur efficacité alors que d'autres éprouvent de grandes difficultés à le faire. Cette différence de fonctionnement relève de la flexibilité plus ou moins importante dont les structures peuvent faire preuve.

La **synergie** (7) est la dimension qui permet de rendre compte, en quelque sorte, des « frottements » ou des « déperditions » liées aux individus au sein du système. Elle estime la coordination qui existe entre ces derniers pour mener à bien les objectifs visés. Deux établissements scolaires peuvent ainsi avoir des caractéristiques identiques, mais l'un parvient mieux que l'autre à mobiliser les différents acteurs en minimisant les tensions et autres frictions qui en réduisent l'efficacité.

Enfin, les politiques éducatives peuvent avoir des effets non anticipés sur d'autres éléments (comme l'environnement des établissements scolaires, l'offre de transports publics...). Ces effets sont qualifiés d'**impacts** (8) par les deux auteurs québécois. Ces externalités, positives ou négatives, peuvent aussi entrer en ligne de compte lors de l'appréciation des politiques éducatives (comme l'impact de la sectorisation en France sur le prix des loyers¹⁴⁷)

¹⁴⁷ Dans ce système éducatif, la sectorisation alloue automatiquement les élèves domiciliés dans un secteur à un établissement scolaire. Cela a un impact sur l'offre et la demande immobilière dans les secteurs attribués à des établissements prestigieux, le ticket d'entrée à ces établissements étant en quelque sorte inclus dans le prix de l'immobilier.

Annexe 2 : Équité : approfondissement de la discussion

Le texte ci-dessous est principalement issu de Friant (2012).

En matière d'éducation, les principes de justice sont le plus souvent locaux et intuitionnistes. Meuret (2002) décrit les deux principes, contradictoires, et le plus souvent invoqués en éducation : la méritocratie, d'une part, et la compensation, de l'autre.

Le principe de la méritocratie décrit par Meuret (1997) veut qu'un individu mérite d'autant plus d'éducation qu'il peut en faire bon usage. Ce principe commande donc, de manière à organiser un système éducatif juste, de détecter les élèves les plus doués et de leur donner davantage d'éducation, ou une éducation d'une meilleure qualité. L'unique chose qui peut alors déterminer l'accès des élèves à un niveau du système éducatif est leur niveau de performances passées. En ce sens, l'équité est vue comme une proportionnalité entre les *inputs*, c'est-à-dire ce dont les élèves sont capables à l'entrée d'un certain niveau du système éducatif, et les *outputs*, vus comme la qualité ou la quantité d'éducation reçues. Appliquée de manière radicale, elle mènerait à la « dictature des doués », puisque seuls les dons de départ mènent à des niveaux élevés du système éducatif. Ce principe mène ainsi à de grandes inégalités. De plus, on peut lui reprocher le fait que les dons « naturels » sont socialement biaisés. En réalité, il est impossible de distinguer ce qui relève d'une aptitude « naturelle » de ce qui relève de l'influence du milieu social des élèves. Ainsi, les inégalités prônées par la méritocratie font vaciller le principe méritocratique même : plus une société sera inégalitaire, plus il sera difficile d'appliquer le principe méritocratique en distinguant les aptitudes naturelles des dispositions acquises.

Le principe de compensation s'oppose en quelque sorte au principe de mérite, car il vise une égalité des résultats de l'éducation. Il suppose que, pour être équitable, un système éducatif doit accorder plus d'attention à ceux qui ont le moins de chances de départ, c'est-à-dire le plus souvent à ceux qui sont nés dans des conditions sociales moins favorables. L'idée, bien admise aujourd'hui, est que, comme l'on vise une égalité des résultats, il faut compenser les inégalités de fait liées notamment aux contingences matérielles, ou aux différences d'aptitudes de départ. La poursuite de ce principe requiert ainsi d'affecter davantage de ressources à l'éducation de ceux qui ont le moins de chances au départ, cela au moins pour un certain temps, par exemple durant la scolarité de base (Rawls, 1987, p. 17). Ce principe de justice correspond davantage à un souci d'équité : on comprend bien intuitivement qu'une égalité des résultats, pour être conquise, nécessite une inégalité de traitement, et que cette inégalité peut être juste. Mais on peut également reprocher, avec Rawls (1987), que cette approche ne tient pas compte des effets sociaux et politiques de la distribution d'éducation. Elle a donc besoin d'une justification par une théorie de la justice qui dépasse le cadre du seul système éducatif.

LA THÉORIE DE L'ÉGALITÉ LIBÉRALE DE RAWLS

La théorie de la justice proposée par Rawls (1987) est considérée comme une œuvre fondatrice de la philosophie politique normative actuelle. L'idée centrale de Rawls est qu'il existe des biens sociaux premiers, tels que la liberté et les opportunités, le revenu et la richesse, ou encore les bases sociales du respect de soi, et que ces biens doivent être distribués de manière égalitaire, sauf si une inégale distribution de ces biens bénéficie aux plus défavorisés (Rawls, 1987).

Rawls imagine une situation de délibération par des individus sur les institutions et règles qui forment la structure basique de la société. Mais les individus sont placés « *derrière un voile d'ignorance* », ce qui signifie qu'ils ne connaissent ni leurs propres caractéristiques, ni leur position sociale ou leur conception du bien-être. Ces individus obéiraient alors à un principe du *maximin* : ne connaissant pas leurs ressources, ils chercheraient prudemment à maximiser leurs avantages au cas où ils se trouveraient eux-mêmes dans la position la plus défavorable. En synthèse, selon Rawls (1971), certains biens sociaux sont plus importants que d'autres et ne peuvent pas être sacrifiés : l'égalité de liberté est prioritaire par rapport à l'égalité des chances, qui est elle-même prioritaire par rapport à l'égalisation des ressources. Au sein de chacune de ces catégories, une inégalité n'est acceptable que si elle bénéficie aux plus défavorisés.

Selon Meuret (1999), en suivant Rawls, on peut porter plus d'attention aux meilleurs élèves, notamment en leur offrant une scolarité plus longue et plus coûteuse, si cela est au bénéfice des moins favorisés, et si on a tout fait pour que les plus défavorisés aient les mêmes chances d'accès à cette scolarité plus longue. De plus, il s'agit de plaider pour l'égalité des acquis de base. En effet, cette théorie repose sur la justice d'une société où les individus seraient en coopération, et où tous les individus seraient capables de produire leurs jugements sur la justice et sur ce qu'est une « vie bonne » : il s'agit donc de donner aux individus les moyens de produire ces jugements, notamment par l'éducation.

Comment mesurer l'équité à l'aune de la théorie de Rawls ? Selon les travaux du Groupe Européen de Recherche sur l'Équité de Systèmes éducatifs,

« Les inégalités affectant les résultats internes et le processus de scolarisation signalent une iniquité du système éducatif d'autant plus grande que :

- (1) leurs conséquences sur la vie future des élèves sont importantes (résultats externes) ;*
- (2) elles doivent être attribuées au fonctionnement du système éducatif (processus) plutôt qu'aux inégalités sociales elles-mêmes (contexte économique, social et culturel) ;*
- (3) elles bénéficient principalement aux plus favorisés, elles affectent fortement le jugement que les citoyens ou les usagers portent sur la justice du système éducatif et elles se traduisent par une perte de confiance dans les institutions et une moindre participation sociopolitique. » (Arianne Baye & Demeuse, 2008, p. 94)*

L'ÉGALITARISME

Les égalitariens considèrent que ce qu'il faut égaliser, ce sont les opportunités de bien-être, c'est-à-dire la manière dont les individus utiliseront les biens primaires et non leur simple distribution. On peut classer parmi les théories de la justice « égalitariennes » les théories de Sen (1992) et Walzer (1983).

L'égalitarisme selon Sen

La théorie de la justice développée par Sen (1992) reproche aux principales théories égalitaristes le fait qu'elles ne définissent pas clairement de quelle égalité elles parlent. « Equality of what ? », se demande-t-il dans un de ses principaux articles (Sen, 1980). Il critique Rawls pour son ressourcisme, c'est-à-dire sa focalisation sur la distribution des biens premiers. Sen reproche à la théorie de la justice de Rawls de pénaliser ceux qui convertissent moins en réalisations le même montant de biens primaires. En effet, il montre que les réalisations des individus dépendent de facteurs de conversion, qui ne relèvent pas de la responsabilité individuelle (Verhoeven, Oriane, & Dupriez, 2007) : les facteurs personnels, tels que l'aptitude intellectuelle ou le sexe ; les facteurs sociaux, tels que les politiques publiques ou les normes sociales ou religieuses ; ou encore les facteurs environnementaux tels que la situation géographique.

Appliquée à un contexte éducatif, la théorie de Sen vise une égalité des résultats. Mais le seul principe ressourciste de compensation ne suffit pas. En effet, selon la théorie de Sen, aussi longtemps qu'un enfant ne peut pas être considéré comme responsable de son effort, l'effort doit être considéré comme une partie de ses talents, et donc comme quelque chose qui doit être compensé. Cependant, la limite entre responsabilité et circonstances est difficile à mettre en pratique, et le moment où un élève peut être considéré comme responsable de son effort est difficile à délimiter. Par conséquent, certains auteurs (D. Meuret, 2002; Verhoeven et al., 2007) proposent une application de la théorie de Sen dans la compensation des différences de talents et d'aspirations uniquement dans une première phase de l'éducation. Ces auteurs proposent également d'agir sur les facteurs de conversion individuels, sociaux et environnementaux. Verhoeven, Oriane et Dupriez (2007) voient notamment l'approche par compétences prônée en Belgique francophone depuis le décret « Missions » comme une tentative d'action sur les facteurs individuels de conversion des ressources scolaires par les élèves, à travers la mise en situation qu'implique la notion de compétence. Mais selon eux, une véritable action sur les facteurs sociaux de conversion reviendrait à agir sur le

type de rapport au savoir utilisé en classe. Enfin, une action sur les facteurs environnementaux consisterait en une régulation du système éducatif, dans le sens d'une diminution des ségrégations, de manière à égaliser les contextes d'apprentissage.

L'égalitarisme selon Walzer

Selon Walzer (1983), l'injustice ne vient pas de l'inégalité, mais de la domination : la justice selon lui requiert qu'aucun bien social ne soit alloué pour servir de moyen de domination. Sur la base de ces constats, il établit une théorie de la justice selon laquelle différentes sphères de justice existent, obéissant à leurs principes de distribution propres. Il distingue ainsi onze sphères de justice, au sein desquelles les sociétés produisent et échangent des biens. On retrouve ainsi dans cette liste des sphères le travail, l'amitié / amour, la sécurité / bien-être, l'argent, le pouvoir politique et l'éducation.

Walzer (1983) distingue également l'égalité simple, définie par la possession par tous de la même quantité de biens premiers, et impossible à atteindre, de l'égalité complexe, définie par une situation d'indépendance des biens premiers, par exemple une situation dans laquelle l'argent ne peut pas acheter d'éducation. L'injustice selon Walzer découle de l'absence d'égalité complexe, c'est-à-dire de la confusion entre plusieurs sphères de justice.

Sur la question de l'équité en éducation, Walzer (1983) distingue deux phases, correspondant aux deux types d'égalité proposés. Dans une première phase, qu'il nomme « *general education* », c'est l'égalité simple qui est visée : chacun doit maîtriser les compétences de base nécessaires à l'intégration sociale. Dans une visée d'égalisation des résultats, il est nécessaire de compenser les « handicaps » sociaux et naturels, mais aussi de compenser les différences de motivation : l'équité éducative réside à ce stade dans un traitement différencié et compensatoire, notamment dans l'attention que portent les enseignants aux élèves. Dans une seconde phase, qu'il nomme « *professional education* », c'est un principe d'égalité complexe qui est en jeu. L'éducation doit alors s'adapter aux intérêts et capacités des étudiants considérés individuellement.

Le principe d'indépendance des sphères de justice veut que la « *general education* » soit gratuite et distribuée tant à l'école que dans la vie professionnelle (Meuret, 2002). Au niveau de la « *professional education* », en suivant la logique de l'indépendance des sphères de justice, le succès à l'école doit mener à une récompense et une fierté uniquement scolaires, sans incidence sur les autres sphères de justice (Meuret, 2002). Le prestige d'une filière scolaire devrait donc être indépendant des bénéfices en termes de pouvoir ou de richesse que l'on peut en retirer.