

Synthèse des travaux de la première phase du Pacte

Avis du Groupe central

1er juillet 2015

Introduction

L'avis du Groupe central vise – au terme de la première phase des travaux du Pacte pour un Enseignement d'excellence – à en présenter la synthèse et identifie les lignes de force qui se dégagent au regard des quatre axes thématiques du Pacte - Savoirs et compétences, Parcours des élèves, Acteurs de l'enseignement, Gouvernance. A ce stade intermédiaire, ce projet d'avis synthétise les apports du Groupes de travail consacré aux « sens, valeurs, objectifs et mission de l'école du 21^e siècle », présidé par M. Didier Viviers, Recteur de l'ULB, et piloté par le Prof Marc Romainville (UNamur), et d'autre part, les éléments d'état des lieux/diagnostic apportés par le Groupe de travail présidé par M. Philippe Maystadt, Président de l'ARES, et piloté par le Prof. Marc Demeuse (UMons). La présente synthèse intègre également l'apport d'une mission de consultance externe réalisée par la société McKinsey au cours de la première phase des travaux, articulée au Groupe de travail « état des lieux », et destinée à apporter des éléments de diagnostic complémentaire.

Le présent document adopté par les membres du Groupe central permettra au Gouvernement, après avoir été soumis au Comité d'accompagnement, de baliser le travail des Groupes de travail de la phase III.

*

Parmi les mutations et les défis complexes qui caractérisent la société, certains engendrent l'apparition d'enjeux essentiels pour l'école du 21^e siècle et permettent d'identifier les directions qui devraient présider à une refondation de l'école - en interrogeant son rôle - et de redéfinir le sens et les fonctions qu'elle devra désormais jouer à l'égard des jeunes. Les dimensions de qualité, d'équité et d'efficacité du système scolaire, ainsi que les finalités et les valeurs du décret *Missions*, devront dans ce cadre guider notre action. Avant d'aborder les éléments prospectifs et de diagnostic, il convient de rappeler succinctement les données de base du système scolaire de la FWB. Le Groupe central estime également opportun de rappeler l'importance du développement des données à l'appui du pilotage du système scolaire en FWB. Enfin, en vue des phases ultérieures du processus, certaines des conditions de sa réussite sont exposées.

Données de base du système scolaire de la FWB

Le système scolaire (enseignement fondamental et secondaire) en Fédération Wallonie-Bruxelles est vaste et complexe. Il compte 900.000 élèves, 2.600 établissements, 1.000

Pouvoirs Organisateurs regroupés au sein de quatre réseaux, 100.000 Equivalents Temps Pleins rémunérés par la FWB, et un budget total de 6 milliards d'euros.

La croissance de la population scolaire pour les années à venir sera soutenue, et est estimée à 7% pour les 10 années à venir. Cette croissance sera variable par région et par niveau (maternel, primaire et secondaire), mais elle se concentrera dans les zones où le niveau de pauvreté des enfants en âge de scolarisation est élevé¹. La croissance démographique est un défi important à relever afin de respecter les droits de chaque enfant à l'éducation.

Développement des données de pilotage de la qualité du système éducatif

Si la FWB dispose déjà d'un large panel de bases de données pour le pilotage du système éducatif², elles sont souvent d'accès difficile, compartimenté et donc insuffisamment exploitées par les acteurs en charge du pilotage du système scolaire. On relève notamment que la difficulté de mise en relation des données existantes peut constituer un obstacle dans le cadre de l'évaluation des politiques publiques mises en œuvre pour améliorer le système éducatif. La mise en relation des différentes bases de données relatives aux élèves et à leurs résultats entre elles et la mise en relation des bases de données relatives aux élèves et aux enseignants paraît essentielle. Par ailleurs, la mise en relation des données de la FWB avec celles des autres institutions publiques, notamment l'enseignement supérieur, les organismes de formation et d'emploi des Régions, le système d'enseignement de la Communauté flamande ou les données fédérales permettrait l'analyse des parcours des élèves et des enseignants après leur sortie du système d'enseignement de la FWB. Cette mise en relation permettrait également d'améliorer la prise en compte des caractéristiques individuelles de l'élève par rapport à ses résultats. Ainsi, par exemple, pour l'indice socio-économique (ISE), il s'agit d'une mesure réalisée au niveau du secteur statistique de résidence de l'élève (son quartier) et non d'un indice personnel à l'élève. Il en résulte que l'ISE utilisé dans le présent diagnostic constitue une mesure pertinente mais imparfaite de l'origine sociale des élèves. Enfin, la réalisation du diagnostic a mis en exergue l'absence de bases de données centralisées sur des thèmes aussi importants que les évaluations externes non certificatives, les rapports d'absentéisme ou l'enseignement de promotion sociale.

Conditions de la réussite du changement

Au terme de cette première phase des travaux du Pacte, et alors que le Gouvernement sera appelé à se prononcer sur les objectifs et les priorités des Groupes de travail ultérieurs, le Groupe central souligne que les éléments de diagnostic appellent à la fois des réformes structurelles et des réformes plus ponctuelles ou ciblées sur les difficultés plus spécifiques à certains réseaux, certains PO ou certains établissements. Ces réformes devront être menées dans un cadre de responsabilisation accrue des différents acteurs du système qui suppose à la fois sur certains points un renforcement de leur autonomie et la définition d'objectifs clairs, mesurables et, pour partie, communs à tous les établissements de la Fédération assortis d'indicateurs et formellement évalués par l'autorité publique. Les conséquences de l'atteinte ou non des objectifs devront au préalable être définies, comme la manière d'assurer par tous le respect du cadre légal et réglementaire. En outre, le Groupe central souligne – comme il est souvent rappelé – que l'on ne changera pas l'école par décrets, et qu'il est dès lors nécessaire

¹ Voir les données FWB reprises en annexe.

² En particulier, la publication des Indicateurs de l'Enseignement, depuis 2006.

d'accompagner le changement en mettant en place toutes les conditions nécessaires à son implémentation, notamment en créant les conditions nécessaires à son appropriation par les acteurs. A cet égard, il convient en particulier de veiller aux aspects temporels – en formulant des objectifs à court, moyen et long terme – du processus de changement ; à ses aspects budgétaires en identifiant les sources de financement des mesures et initiatives ; aux conditions cognitives, en veillant notamment à former tous les acteurs à la conduite du changement; aux conditions de dialogue et à la dimension participative en veillant à permettre aux acteurs de se positionner par rapport aux réformes. Le développement d'une culture de l'évaluation du système et des outils d'évaluation de celui-ci à chacun de ses niveaux est également essentiel.

*

Le présent avis est structuré autour des quatre axes thématiques du Pacte pour un enseignement d'excellence - Savoirs et compétences ; Parcours d'élèves ; Acteurs ; Gouvernance – qui chacun feront l'objet d'un Groupe de travail au cours de la troisième phase du processus (dès le mois de septembre 2015). Pour chacun des axes thématiques³, sont exposés, dans un premier temps, les éléments de prospective, issus du rapport du GT2 (qui peut être consulté à l'adresse suivante : <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2015/01/rapportGT2-VF.pdf>), et ensuite les éléments de diagnostic de notre système éducatif, issus du rapport du GT1 (qui peut être consulté à l'adresse suivante : <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2015/01/rapportGT1-VF.pdf>) et du rapport de mission de consultance externe. Ces derniers éléments sont présentés à l'appui de « figures » extraites du rapport initial et sélectionnées par le Groupe central, qui sont jointes en annexe au présent document⁴.

La présente synthèse identifie les lignes de force et messages clé pour chaque axe thématique. Certains thèmes identiques se retrouvent traités au sein de plusieurs des quatre axes, tout en étant abordés sous des angles différents et complémentaires. Par ailleurs, le Groupe central souligne que, dans la suite des travaux, certains thèmes devront être approfondis, comme par exemple l'entrée dans l'enseignement maternel et le rapport avec l'accueil des 0-3 ans, les modalités de l'école inclusive, les partenaires de l'école et les conséquences des changements démographiques.

³ Le GT1 a structuré son rapport en suivant le découpage des quatre axes du Pacte, chaque axe étant traité sous la forme de fiches thématiques numérotées, auxquels la présente synthèse fait référence. Le GT2 a articulé son rapport autour de huit dimensions, structurées selon les quatre axes.

⁴ On remarquera que les sources exposées sont diverses, tant celles à l'appui du rapport du GT1 que celles exposées en annexe et qui sont basées sur la mission de consultance externe. Pour ces dernières, leur nature est explicitée en annexe afin de distinguer les données chiffrées, des autres (enquêtes, sondages, focus groupes, etc).

I. Axe thématique « Savoirs et compétences »

Eléments de prospective

Si l'école vise la maîtrise par tous de savoirs et compétences utiles à la vie en société – tant citoyenne que professionnelle et visant l'émancipation, la citoyenneté, la responsabilité et le respect des valeurs de démocratie et d'égalité sociale –, la question des savoirs et des compétences est aujourd'hui traversée et transformée par de profondes mutations et de nouveaux enjeux.

Autonomisation/responsabilisation - le jeune, acteur de son apprentissage

Parer à l'ennui chez les élèves et renouer avec le désir et le plaisir d'apprendre apparaissent comme un enjeu essentiel en matière de savoirs et compétences. Il s'agit tout d'abord de renforcer *le sens des savoirs scolaires* par un travail spécifique d'intégration critique – à et par l'école – des multiples informations fragmentées et brutes, de plus en plus disponibles via le numérique. Il importe de faire en sorte que les savoirs enseignés apparaissent aux élèves comme liés à leurs projets, besoins et attentes. L'école doit travailler le *rapport au savoir* pour réanimer le désir interne de savoir des élèves, (ré)accrocher ceux-ci aux missions émancipatrices de l'école et les faire accéder à des dimensions auxquelles ils n'auraient pas eu accès dans leur monde personnel, familial et social.

Diminuer l'emprise négative de l'évaluation sur le travail scolaire et reconverter des pratiques d'évaluation normative en/vers une évaluation positive et formative *au service* des apprentissages joue un rôle essentiel pour restaurer le plaisir d'apprendre qui est lié aux expériences de réussite et à la visibilité des progrès (v. aussi *infra*).

En outre, ouvrir l'école sur le monde accentue le goût d'apprendre et contribue à une orientation positive. La créativité, l'esprit d'entreprendre et le sens de l'innovation ont une valeur formative en termes de développement personnel et constituent des gages d'insertion professionnelle au sein d'une société et d'une économie du savoir en évolution rapide. Dès lors, les capacités de créer et d'innover des élèves devraient faire l'objet d'un entraînement explicite durant l'ensemble de leur scolarité via des enseignements disciplinaires et des méthodes didactiques qui mobilisent ces capacités, telles que les pédagogies par projets, la création de ponts inédits entre différents savoirs et disciplines, des outils dédiés au développement de la pensée créatrice et la valorisation d'attitudes, telles que d'accepter de se tromper et de prendre des risques, la curiosité, l'élaboration d'hypothèses, la confiance en soi.

L'initiation à la pensée critique et complexe est essentielle pour pouvoir appréhender les problèmes globaux et de plus en plus interconnectés de notre époque. Il s'agit de favoriser tout au long du curriculum, mais en tenant compte de l'âge des élèves, une approche reliant des objets d'étude par une approche interdisciplinaire à intégrer dans les référentiels de compétences et d'entraîner les élèves, au sein de toutes les disciplines, aux outils et démarches de la pensée complexe et critique (démarche scientifique, questionnement philosophique, dialectique, prise de distance par rapport aux préjugés et amalgames...).

Faire vivre les valeurs d'autonomie et de responsabilité au sein même des enseignements et des processus d'apprentissage contribue à l'un des buts essentiels de l'éducation, qui est de former des êtres capables de penser par eux-mêmes et d'agir librement - dans un cadre de finalités sur lesquelles existe un accord. La participation des élèves dans les activités de classe, le fait de relier les objets d'études à leur vie ou encore la pédagogie active contribuent à la responsabilisation et au plaisir d'apprendre. La mise en place d'activités pédagogiques spécifiques au sein de tous les cours permet également d'assurer une autonomie encadrée qui se relâche de façon progressive en fonction du degré de responsabilisation, et participe dès lors du processus d'émancipation des élèves. Enfin, la responsabilisation de chacun est favorisée lorsque les enseignants et les élèves construisent ensemble les règles de vie de la classe et s'en sentent co-responsables.

Nouvel équilibre savoirs-compétences

Les modalités d'élaboration et le contenu du curriculum doivent permettre de définir des « essentiels » dans la perspective de centrer l'école sur « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer », à tous les niveaux scolaires, et de développer une vision très claire des différents socles, à chaque palier du système. Ceci passe par la révision du contenu des référentiels, des programmes et de l'organisation même du cursus, et exige de dépasser la logique purement académique et disciplinaire, pour renouer avec les buts urgents de l'éducation de notre temps et des enjeux majeurs, tels que l'accrochage et l'accès à l'emploi, en veillant à l'équilibre entre la culture traditionnelle de l'école et les exigences d'un monde en pleine et rapide évolution.

L'approche par compétences mérite d'être questionnée, en particulier la difficulté à la traduire en pratiques pédagogiques, et son opacité. Il est mis en évidence un rapport de complémentarité entre une approche qui vise à placer les savoirs dans la perspective de l'acquisition des compétences, notamment pour en faire percevoir aux élèves le sens, et un souci de favoriser le développement structuré et structurant des savoirs fondamentaux. A l'approche « socles de compétences » qui a montré ses limites doit donc être préférée une organisation harmonisée du curriculum qui doit reposer sur des référentiels et programmes cohérents, précis et explicites, élaborés par cycles et en continuité, qui permettent une planification et qui intègrent *l'interdisciplinarité*, mais aussi des compétences citoyennes, numériques et du développement durable. Un lien explicite est également à identifier entre les activités scolaires proposées et les enjeux d'apprentissage.

L'harmonisation des référentiels en cours – à poursuivre et approfondir dans une démarche participative impliquant les réseaux – devrait permettre d'arriver à une présentation des savoirs et des savoir-faire en regard des compétences attendues, de fixer, pour l'ensemble des disciplines et à chaque cycle, un niveau identique impliquant des compétences transversales communes et de définir les niveaux de maîtrise des compétences à l'issue de chaque cycle du continuum pédagogique.

En outre, la cohérence des programmes devrait être approfondie, afin d'en faire des outils de clarification permettant de définir ce qui doit être maîtrisé ainsi que le moment où les apprentissages doivent être organisés et acquis.

Enfin, la clarification des programmes et des référentiels devrait être menée dans le cadre d'une réflexion plus générale sur la méthodologie d'élaboration des prescrits

pédagogiques en ouvrant les commissions chargées de définir les référentiels et les programmes à des personnalités extérieures au monde enseignant à déterminer, tels que des acteurs de la vie civile. La question est également liée à celle des évaluations des compétences et savoirs qui sera également abordée dans le cadre de l'axe thématique « parcours d'élèves (*infra*) ».

Transition numérique

La société numérique modifie en profondeur le rôle de l'école dans sa mission d'accompagnement à l'appropriation des savoirs, et partant la forme scolaire. Plusieurs enjeux (outre ceux liés à la connectivité et au matériel informatique) sont identifiés : gérer ce tournant numérique (de façon à rester ouvert sur le monde) tout en restant en cohérence avec les missions et les valeurs de l'école ; revisiter les modalités de transmission et celles par lesquelles les jeunes construisent leurs savoirs⁵ ; éviter de renforcer les inégalités et de consolider la fracture numérique ; développer l'éducation aux compétences numériques qui ne se limitera pas aux aspects techniques, mais intégrera la gestion responsable des relations virtuelles ; ne pas céder au tout numérique, mais promouvoir une utilisation réfléchie du numérique en fonction d'une évaluation systématique de sa plus-value pédagogique.

En termes de savoirs et de compétences, l'école aura à gérer nombre d'évolutions et de tensions relatives à la transition/révolution numérique. Il faudra inciter à débattre autour des enjeux du numérique pour favoriser l'acculturation des élèves au monde numérique et en faire non seulement un outil mais aussi un savoir. L'école aura à assurer à tous un accès à des contenus numériques de qualité. Il conviendra de définir les compétences numériques de base et de les intégrer dans les référentiels existants, d'élaborer des référentiels correspondants et de faire valider ces acquisitions au même titre que le français ou les mathématiques, d'élargir l'offre de formation dans le qualifiant, ou de développer des initiations dans le primaire. On notera également que par la réhabilitation qu'il induit des compétences techniques et technologiques, et par la séparation qu'il remet en cause entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, le numérique participe également à la mise en question du cloisonnement entre enseignement général, technique et professionnel, et a donc un impact sur la question du tronc commun.

Citoyenneté, ouverture au monde et au monde socio-professionnel, et nouveaux savoirs qui y sont liés

Préparer les jeunes à l'exercice de la citoyenneté constitue une des missions essentielles de l'école. Il s'agit de faire de l'école une vraie institution de citoyenneté démocratique. Un large accord est observé sur la double composante de l'éducation à la citoyenneté, consistant d'une part dans *l'exercice* de la citoyenneté et de la démocratie au sein même de l'école, et d'autre part dans une *formation* à la citoyenneté qui implique l'acquisition de savoirs, savoir-faire et attitudes spécifiques.

Il s'agit d'identifier les connaissances et les compétences à installer en matière de citoyenneté et d'explicitier le socle commun nécessaire pour fonder la vie dans une société démocratique. Un enjeu est de développer la compréhension de l'émergence du

⁵ En mettant davantage en avant les compétences de recherche, de sélection, de hiérarchisation, d'analyse et de critique et d'appropriation d'informations en savoirs personnels et mobilisables.

village planétaire (identité) et de penser la formation citoyenne en lien avec toutes les disciplines, mais aussi de manière transversale et transdisciplinaire). En ce sens, il s'agit de développer les activités interdisciplinaires de citoyenneté active et au sein de chaque cours (outiller les élèves à mener un débat), ainsi que les compétences nécessaires au vivre-ensemble (affirmation de soi, acceptation des différences ; trouver sa place dans un groupe, esprit civique, prévention santé, médiation et gestion de conflits ; solidarité internationale, respect de l'environnement...). Le fonctionnement des structures participatives au sein de l'école et le développement des lieux qui permettent le débat et la résolution des conflits dans les différents moments de la vie scolaire jouent un rôle particulièrement important.

En matière d'éducation à la citoyenneté, il s'agit de favoriser la maîtrise progressive de différentes notions de droit, sciences politiques, philosophie et histoire, celle des langues, de la logique et de l'argumentation, mais aussi - pour certains - de permettre l'appréhension des fondements culturels et convictionnels du vivre ensemble, et ce dans le respect des projets pédagogiques des établissements et des réseaux. Pour certains, l'organisation d'un enseignement, commun à tous les élèves, d'« Education philosophique, éthique et citoyenne » doit être envisagé au plus vite, tout au long de la scolarité obligatoire. Pour d'autres, la préoccupation du questionnement philosophique, du dialogue inter-convictionnel et de l'éducation citoyenne, si elle doit en effet être développée tout au long de la scolarité obligatoire, doit être organisée notamment – mais pas exclusivement- au sein des cours de religion (pour l'enseignement confessionnel). On observe toutefois un accord de tous, d'une part, sur la transversalité de l'éducation citoyenne, au-delà des seuls enseignements directement concernés, et d'autre part, sur la pertinence de développer une telle éducation au bénéfice de tous les élèves.

Créer davantage de liens entre les contenus scolaires et l'environnement socioéconomique et culturel, et de nouveaux domaines d'apprentissage complémentaires est essentiel pour être en phase avec la société et ses évolutions, mais aussi pour l'accrochage à l'emploi. Chaque enfant devrait pouvoir trouver sa place au sein du curriculum, et ultérieurement un emploi convenable, dans un monde socioéconomique où il sera acteur émancipé, citoyen et responsable. Il s'agit de préparer les élèves à jouer un rôle actif dans la société. On notera qu'il convient de faire preuve de prudence et de clairvoyance afin d'éviter toute contradiction entre les impératifs socio-économiques – l'utilitarisme et le consumérisme notamment –, et la valeur d'émancipation citoyenne portée par les valeurs scolaires. En effet, obéir aveuglément aux impératifs socio-économiques immédiats pourrait, dans un monde en constante évolution, mener au paradoxe d'obsolescence des compétences et des qualifications. Dans un monde où les secteurs d'activité et les métiers évoluent très rapidement, il est essentiel de pouvoir s'adapter aux changements rapides et à des situations en perpétuelle évolution en inventant une école ni trop arc-boutée sur ses valeurs traditionnelles ni trop soumise aux exigences court-termistes.

Ouvrir au monde et au monde socioprofessionnel constitue une mission essentielle de l'école. L'initiation aux mécanismes de fonctionnement du monde du travail et à la diversité des milieux professionnels et la mise en évidence de l'accélération des changements scientifiques et techniques, sont particulièrement importants.

La sensibilisation et l'éveil à la diversité des métiers doit se réaliser dès le plus jeune âge. Il s'agirait d'ailleurs d'une des fonctions du tronc commun polytechnique en particulier lors de ses dernières années. Bien sûr, cette sensibilisation et cet éveil sont à réaliser selon des modalités appropriées à chaque âge et à chaque cycle. En début de scolarité, on mettra

l'accent sur la découverte par les enfants d'une large palette d'activités, mobilisant une grande diversité de champs tant intellectuel, manuel, technique, artistique que sportif. Dans la suite, on favorisera des rencontres entre les élèves et des personnes exerçant différents types de métier. Ce n'est qu'à la fin du tronc commun que la perspective professionnelle en tant que telle sera abordée et préparée.

Une meilleure articulation entre la formation et l'emploi passe par ailleurs par le *renforcement des synergies entre l'enseignement qualifiant et le monde du travail* via la multiplication des partenariats et des accords-cadres sectoriels, ainsi que par un dialogue accru au sein des instances de concertation ad hoc (telles que les Bassins Enseignement Formation Emploi, etc.). S'agissant de l'enseignement lui-même et l'offre de formations, les collaborations entre des écoles de différents réseaux et Communautés devraient être encouragées. L'organisation au bénéfice des élèves de *stages d'observation, d'immersion et de fin de formation* auprès des acteurs socio-économiques et culturels permettrait également de mieux rencontrer l'objectif d'ouverture de l'école sur son environnement. La fonction formative des stages dépend toutefois de la manière dont ils sont articulés aux acquisitions scolaires. La création, au sein de chaque Bassin EFE, d'un partenariat Entreprise-FWB permettrait en outre d'assurer une meilleure co-responsabilité en matière d'organisation des stages via notamment la réalisation d'une cartographie des offres et des demandes par bassin. Le développement de la *formation en alternance* constitue aussi un élément clé d'une meilleure articulation entre la formation et l'emploi : la première étape sera de mettre en place les conditions de sa revalorisation (notamment pratiques d'orientation positive, information aux jeunes et aux parents, modèles positifs d'alternance dans l'enseignement supérieur, développement d'une culture de l'alternance et de co-responsabilité au sein même de l'entreprise, mécanismes de valorisation de l'expérience y compris dans le cadre des stages).

Le renforcement du tronc commun est nécessaire pour assurer aux citoyens et futurs travailleurs, quelles que soient leurs filières de spécialisation ultérieures, un bagage initial ambitieux et conséquent, au sein d'une société dont les exigences générales de qualification se sont élevées. Cela implique d'accorder à ce tronc commun un caractère davantage polytechnique et pluridisciplinaire en l'élargissant notamment à une importante diversité de champs manuels, techniques, artistiques et technologiques. Il est proposé de définir ce bagage commun à développer chez tous les élèves durant ce tronc commun avant de répondre à la question de son allongement (voir également *infra*, axe thématique « parcours d'élèves »).

La question des langues

Dans une société mondialisée, la maîtrise de plusieurs langues étrangères constitue un facteur d'émancipation sociale et d'insertion socio-professionnelle. Une réflexion doit être menée au bénéfice d'une plus grande efficacité des cours de langues, en insistant notamment sur la nécessité de développer une approche plus pragmatique de la langue et en particulier, l'oralité et les pratiques de conversation.

La place de la culture à l'école

L'éducation à la créativité et à la culture devrait occuper une place plus conséquente au sein du curriculum scolaire, en ayant pour objectifs de permettre à tous les élèves de s'approprier un patrimoine culturel et de rencontrer des œuvres de culture ; de sensibiliser et initier les élèves aux processus de création et d'expression artistique, sous toutes ses formes et

dans toutes ses dimensions – y compris techniques; de faire acquérir aux élèves des compétences critiques de décodage de l'image et des faits artistiques.

L'éducation à la créativité et à la culture possède des effets bénéfiques sur la maîtrise des savoirs fondamentaux (lire, écrire, calculer, raisonner), sur la diminution des incivilités et des phénomènes de violence scolaire ainsi que sur le développement de la citoyenneté (ouverture aux autres cultures et retissage du lien social via la construction d'un référentiel culturel commun). Les modalités de cette éducation pourraient consister en : des activités spécifiques (telles que les cours d'initiation artistique – à développer dans le cadre du tronc commun polytechnique –, de pratiques artistiques et d'histoire de l'art), l'organisation d'activités créatives – à organiser dès l'entrée en maternelle –, la fréquentation de lieux de création, des expériences de collaboration avec des artistes ou des associations spécialisées. Cette éducation devrait davantage constituer une préoccupation transversale de tout enseignant et dès lors être intégrée plus adéquatement dans leur formation initiale. Une plus grande attention apportée aux dimensions culturelles des savoirs pourrait redynamiser les programmes par un renouvellement des entrées dans les objets enseignés.

Eléments de diagnostic

En matière de savoirs et compétences, l'état des lieux peut tout d'abord s'appuyer sur les évaluations de la maîtrise des savoirs et des compétences définies dans les « normes » du système scolaire. En combinaison avec d'autres indicateurs (par exemple des indicateurs sur des pratiques), les évaluations permettent en effet la mesure de la performance d'un système scolaire. L'état des lieux réalisé met également en lumière la manière dont les objectifs en termes de savoirs et compétences des élèves sont définis, mis en œuvre et appropriés, ainsi que la conception des programmes.

*

Le rôle des évaluations externes qu'elles soient internationales (PISA) ou propres à la FWB (certificatives – telles le CEB et le CE1D -, ainsi que les évaluations non-certificatives) est particulièrement important. Le niveau atteint par les élèves dans le cadre d'évaluations standardisées et définies préalablement ou comparativement aux performances d'autres systèmes éducatifs « pairs » permet en effet de mesurer la capacité du système à permettre que chaque élève atteigne un niveau suffisant au regard des objectifs fixés par et pour le système, et des référentiels nationaux et/ou internationaux.

Concernant tout d'abord les résultats aux tests PISA (OCDE)⁶, on observe que si les résultats obtenus par notre système scolaire sont dans la moyenne de ceux des pays de l'OCDE, ils sont cependant en-dessous de la moyenne des pays européens. Les résultats sont largement en-dessous de la moyenne de nos pays voisins : la FWB se classe sixième sur

⁶ Des tests réalisés auprès d'un échantillon d'élèves de 15 ans.

sept pays et régions voisins - la France, l'Allemagne, le Royaume Uni, le Luxembourg et les Pays Bas et la VG/Fl (fig. 21 et fig. 22), alors que cette dernière arrive en tête. Si l'on considère les résultats dans les différentes disciplines, on constate que les résultats en FWB sont en progrès au test PISA en français (lecture) depuis 2000, mais que le test en sciences montre un niveau faible par rapport à la moyenne (fig. 61). En sciences, la part des élèves atteignant le niveau « avancé » est plus faible que la moyenne OCDE. En mathématiques, la part d'élèves qui atteignent le niveau « minimum » est plus importante que la moyenne OCDE. (fig. 33).

L'analyse des résultats des évaluations externes certificatives peut par ailleurs révéler certaines différences de niveau par réseau ou sur le plan géographique, et ce tout au long du parcours scolaire (voir *infra*, axes thématiques « parcours d'élève » et « gouvernance »).

Un élément de diagnostic important concerne la manière diversifiée dont les objectifs en termes de savoirs et compétences des élèves sont définis, préconisés, mis en œuvre, appropriés (ou pas) et évalués. Alors même que le processus d'élaboration des référentiels et programmes en FWB permet un alignement avec les objectifs stratégiques fixés dans le Décret *Missions*, les analyses convergent pour constater une trop faible coordination lors de l'élaboration des référentiels, celle-ci n'étant pas systématique entre niveaux, étapes et degrés (fig. 132). On constate en effet que la définition des objectifs d'apprentissage varie selon les niveaux, les filières et les formes d'enseignement du système éducatif. Ils sont définis dans le « référentiel des socles de compétences » pour ce qui concerne les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire⁷ ; et dans les différents référentiels de compétences terminales et de savoirs requis à la fin du secondaire pour ce qui concerne le reste du cursus⁸. Par ailleurs, il manque actuellement, dans les référentiels, l'indication précise du niveau de maîtrise à atteindre.

Concernant plus précisément l'élaboration des référentiels, on relève que suite aux difficultés éprouvées par les enseignants à développer et évaluer les compétences préconisées dans ces documents, de nouveaux référentiels ont été mis en chantier depuis 2011⁹. Le niveau de détail de ces nouveaux référentiels est souvent élevé, particulièrement pour les compétences terminales, ce qui apporte une aide supplémentaire aux enseignants, une transition plus aisée entre établissements, une continuité entre années d'études.

Pour l'enseignement technique et professionnel (y compris l'alternance et l'enseignement spécialisé), les objectifs d'apprentissage définis dans les profils de formation et de qualification, présentent des difficultés de mise en œuvre liés aux problèmes d'articulation avec les options ou filières existantes et à la durée nécessaire d'apprentissage (3 ans). Désormais composés d'« unités d'acquis d'apprentissage associées

⁷ Compétences relatives au français, la formation mathématique, l'éveil/initiation scientifique, les langues modernes, l'éducation physique, l'éducation par la technologie, l'éducation artistique, l'éveil/la formation historique et géographique (incluant la formation à la vie sociale et économique).

⁸ Ces compétences concernent pour les humanités générales et technologiques : les cours de français, d'éducation physique, géographie, histoire, langues modernes, latin et grec, mathématiques, sciences, sciences économiques et sciences sociales. Pour les humanités professionnelles et techniques : les langues modernes et « savoirs communs ».

⁹ Pour les cours de mathématiques, sciences de base, sciences générales, éducation scientifique pour la section de transition ; éducation scientifique, français, sciences économiques et sociales et sciences humaines, mathématiques lorsqu'elles figurent au programme, pour la section de qualification. Ces nouveaux référentiels sont construits en « unités d'acquis d'apprentissage », visant l'acquisition des compétences, mobilisation des savoirs, savoir-faire et attitudes. Les attendus de chaque processus d'apprentissage relèvent de trois niveaux : « connaître », « appliquer » et « transférer ». Le troisième niveau « transférer » renvoie aux compétences.

aux activités clés du métier » et traduits en profils de certification, ces profils de formation sont déclinés pour neuf secteurs d'activités¹⁰, et ils sont basés sur les « profils métiers » rédigés pour l'ensemble des opérateurs d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle par les partenaires sociaux et les secteurs professionnels concernés¹¹. Ce processus est cependant lent et varie de secteur à secteur.

Alors que le cadre législatif accorde une place centrale à la compétence, dont l'apprentissage est valorisé pour l'autonomie intellectuelle qu'il favorise, de nombreux constats mettent cependant en évidence des difficultés liées à cette approche. On remarquera tout d'abord qu'en FWB, les objectifs d'apprentissage sont exprimés en termes de compétences, le terme étant défini comme « les aptitudes à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (décret *Missions*). Pour sa part, le cadre européen des certifications distingue le savoir (« ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine de travail ou d'étude »), de l'aptitude (« capacité d'appliquer un savoir et d'utiliser un savoir-faire pour réaliser des tâches et résoudre des problèmes »), et de la compétence (« 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 développement professionnel ou personnel »). On notera ensuite les difficultés rencontrées d'une part par les apprenants lorsqu'ils sont appelés à développer des compétences en milieu scolaire, et d'autre part par les enseignants lorsqu'ils sont appelés à développer et à évaluer des compétences complexes (plutôt que des savoirs disciplinaires peu articulés ou des procédures reproduites dans des situations déjà connues par les apprenants). Ces difficultés, qui tiennent à différents facteurs, résultent en partie de la relation complexe qui relie savoirs et compétences. Certaines recherches académiques mettent en avant que le savoir et la compétence s'articulent de la façon suivante : le savoir scientifique rend compétent pour s'interroger sur le réel et en construire des modèles explicatifs, et en retour, la compétence mobilise le savoir dans la mesure où celui-ci permet d'analyser les situations dans lesquelles il faut se montrer compétent, car les compétences attendues des élèves à l'école abordent les situations au moyen des savoirs scolaires¹².

Les difficultés identifiées tiennent d'une part à la définition des tâches à accomplir pour être considéré comme compétent, et d'autre part à la façon dont les tâches complexes sont interprétées par l'élève. On constate en effet que, dans le cadre scolaire, il est difficile de demander à l'élève de répondre adéquatement à des problèmes nouveaux pour lesquels ils ne détiennent pas de réponse standardisée¹³. Dès lors, constatant les difficultés des élèves face à ces tâches complexes, les enseignants se limitent souvent à leur demander d'appliquer des procédures élémentaires. Une deuxième difficulté tient à la façon dont les tâches complexes sont interprétées par l'élève car les éléments jugés pertinents pour les accomplir varient d'une personne à l'autre. Il est donc 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 ».

La manière de concevoir les programmes peut être source de manque de continuité dans le cursus de l'élève, voire d'incohérence, également liée à la possibilité pour les pouvoirs

¹⁰ Agronomie, industrie, construction, hôtellerie-alimentation, habillement et textile, arts appliqués, économie, services aux personnes et sciences appliquées

¹¹ SFMQ, Service Francophone des Métiers et des Qualifications.

¹² Rey, 2014.

¹³ Rey, Carette, Kahn, DeFrance, 2003.

organismes d'élaborer des programmes. D'une école à l'autre, d'une classe à l'autre, les élèves n'apprennent pas toujours la même chose et ne sont dès lors pas évalués à l'aune des mêmes critères, et ce même en ce qui concerne des domaines ou des apprentissages considérés comme essentiels. On note également un problème de continuité sur l'ensemble du cursus : des leçons quasi identiques sont proposées à différents moments sans apporter une véritable progression en termes de maîtrise ou de degré de difficulté. On relève enfin un manque de cohérence structurelle entre différents niveaux d'enseignement. Comme le montrent par ailleurs les éléments de diagnostic complémentaire, plusieurs acteurs développent des programmes à différents niveaux du système (fédérations de POs et POs de toutes tailles) (fig. 133). Bien qu'un alignement minimum des contenus et des standards soit a priori garanti par le respect des référentiels, cette diversité peut donc compliquer le passage d'élèves d'un établissement ou d'un réseau à l'autre. Ce rapport montre également que les différences de séquençage et les différences de niveau minimum repris dans les divers programmes peuvent complexifier l'élaboration d'épreuves externes standardisées cohérentes et pertinentes pour tous.

Certaines notions ou contenus (par exemple en sciences) ne sont pas prévus au programme d'une année d'étude donnée, ce qui peut impliquer des carences en termes de savoirs particulièrement marquées pour les élèves orientés vers le qualifiant. Il existe par ailleurs des doublons ou des absences de prérequis pour les élèves changeant de filière. On note également un problème d'adéquation entre les curriculums et les besoins sur le marché du travail (à noter par exemple, le peu de formation en sciences, mathématiques ou langues dans certaines options de l'enseignement qualifiant).

De plus, les enseignants adaptent les exigences du curriculum et des évaluations à la composition du groupe d'élèves, ce qui amplifie encore la variabilité entre les curriculums, tant d'un point qualitatif que quantitatif, selon les filières ou selon les établissements scolaires (en lien avec les différences socio-économiques entre écoles), en ce qui concerne les occasions d'apprentissage et d'évaluation.

On relève aussi un manque de documentation sur l'interaction entre le curriculum visé, le curriculum implanté et le curriculum atteint, qui devrait faire l'objet d'une analyse au sein de tous les réseaux. Des outils d'évaluation sont mis à la disposition des enseignants qui peuvent soit les utiliser tels quels, soit s'en inspirer pour construire leur propre évaluation des compétences de leurs élèves et établir le bilan de leurs acquis. Un travail d'étalonnage de ces outils serait nécessaire pour leur permettre de préciser le niveau atteint.

Culture

Un enjeu essentiel consiste à faire de l'éducation artistique et culturelle une composante à part entière du socle de connaissances et de compétences dispensé aux élèves, notamment par la construction d'un « parcours d'éducation culturelle et artistique » intégré dans les programmes scolaires tout en s'appuyant sur la dimension extra-scolaire. On note que la thématique « École-Culture » renvoie plus généralement au dépassement du lien « à géométrie variable », dépendant d'initiatives individuelles, qui caractérise les relations entre l'école et la culture, pour viser une articulation structurelle entre les deux mondes.

Outre les difficultés inhérentes à l'approche par compétences (voir *supra*), on constate que la mise en œuvre de la pédagogie constructiviste peut poser problème pour les enseignants. Le choix des méthodes pédagogiques relève de la responsabilité des pouvoirs organisateurs et de l'invention pédagogique quotidienne des enseignants, ce qui donne lieu à une grande diversité de pratiques. Les enseignants sont toutefois soumis à deux grandes préconisations pédagogiques : l'approche par compétences (décret *Missions*, 1997), mise en œuvre dans la foulée du décret *Missions* et la pédagogie « constructiviste » (ou « pédagogie active » ou « pédagogie du problème »), qui est relayée par les textes officiels, les référentiels, les programmes et le discours des formateurs, etc. Les observations de terrain relèvent 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. Cela se traduit souvent par des séquences de cours commençant de manière très ouverte et se continuant par un enseignement cadré où l'enseignant pose des questions fermées et/ou reformule les réponses de telle façon qu'il s'y dit ce qu'il veut qu'il se dise.

Alors que certaines pratiques enseignantes permettent de réduire les inégalités scolaires (« effet maître »), les éléments de diagnostic révèlent que d'autres les accentuent. Plus précisément, l'observation des pratiques enseignantes atteste quatre types de difficultés. La première tient à la place très centrale que joue le texte dans l'école et au fait que les savoirs scolaires sont souvent avant tout propositionnels (énonciations de contenus) : ils peuvent être en tension avec l'objectif des compétences de rendre les élèves « capables » et non pas simplement de leur permettre d'accumuler des connaissances. La deuxième difficulté renvoie à l'incertitude qui pèse sur la production des élèves mis « en activité » produit de l'inconfort chez les enseignants compte tenu de leur propre rapport au savoir. Ceux-ci ont dès lors tendance soit à cadrer trop les productions, soit à laisser un certain flou sur les savoirs travaillés, ce qui renforce les « malentendus scolaires », notamment chez les élèves issus de milieux populaires, dont la culture est éloignée de celle de l'école, en ne leur permettant pas d'identifier le savoir qu'une tâche demandée permet de construire. On remarque toutefois que cette tension peut être surmontée avec succès par les enseignants, comme le montrent certaines pratiques à l'échelle d'une classe ou d'une école. Un troisième point de tension tient au fait que l'enseignant doit concilier plusieurs préoccupations dans sa pratique en classe, préoccupations qui peuvent être difficiles à prendre en compte en même temps. Il peut par exemple lui arriver de se focaliser davantage sur le maintien de l'espace de travail et de collaboration dans la classe que sur les exigences de l'apprentissage. Enfin, la quatrième difficulté tiendrait au fait que l'enseignant n'a pas accès à des indicateurs au-delà de ce que lui-même peut constater en classe et à court terme sur les résultats d'apprentissage. Les évaluer demande de développer un modèle efficace reliant tâche, activité, apprentissage et développement. Les savoirs, étant plus faciles à évaluer, risquent dès lors d'être privilégiés.

Le métier d'enseignant étant d'une grande complexité implique que les pratiques enseignantes ne peuvent pas évoluer uniquement par des préconisations, aussi précises soient elles, mais demandent une formation de haut niveau, seule susceptible de faire acquérir des modèles opératoires complexes 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.

II. Axe thématique « Parcours d'élèves »

Eléments de prospective

L'école exerce une autorité et impose des règles, dont les élèves doivent pouvoir saisir le sens. L'éducation aux valeurs de base est davantage accomplie *implicitement* par ce que font l'école et ses membres plutôt que par ce qu'ils disent. Une école ne peut éveiller à la justice si elle ghettoïse, au respect si elle humilie, au vivre-ensemble si elle sépare et trie précocement. L'incapacité actuelle de l'école à jouer son rôle séculaire d'ascenseur social n'est plus à démontrer.

Les écarts de scolarité – en termes d'accès, de réussite, de parcours ou d'acquis – entre les groupes sociaux interpellent l'ensemble des facettes de l'école – ses programmes et leur mode de transmission, mais aussi l'organisation de ses structures et la manière dont est gérée l'orientation.

Lutte contre l'échec et le décrochage (dont la pédagogie différenciée et inclusive, la remédiation, la nouvelle conception des évaluations, etc.)

Concilier différenciation et hétérogénéité inclusive au sein des classes, afin d'éviter la relégation, représente un défi majeur qui met en jeu la conception de l'évaluation, du suivi personnalisé, et du soutien pédagogique. Les élèves jugent en effet l'école et ce qu'elle leur propose à travers le prisme de l'évaluation. Réinstaller un désir et un plaisir d'apprendre passe par une diminution de l'emprise négative de l'évaluation sur le travail scolaire - réduire et espacer les évaluations certificatives et développer les évaluations externes de façon cohérente y compris dans le temps, mettre l'accent sur le feedback plutôt que sur la note – et une reconversion des pratiques d'évaluation certificative et normative (visant à sélectionner les meilleurs) vers une évaluation positive et essentiellement formative, soit une évaluation non pas des apprentissages, mais au service de ceux-ci¹⁴.

Afin que la logique de base du fonctionnement de l'école ne soit plus celle du tri progressif des meilleurs, il conviendrait de mettre en place un *suivi personnalisé de l'élève*, d'instaurer un dispositif de diagnostic précoce des difficultés des élèves et d'y associer des dispositifs de renforcement et de remédiation diversifiés et réviser les modalités d'orientation des enfants à besoins spécifiques vers l'enseignement spécialisé. En toutes hypothèses, la lutte contre le redoublement dont les effets négatifs sont largement illustrés par le diagnostic doit être une priorité.

Enfin, le *soutien pédagogique* doit être au maximum rapatrié au sein même des écoles. L'aide au travail personnel et aux devoirs ainsi que l'accompagnement méthodologique pourraient être considérés par l'école et les enseignants comme faisant partie de leurs missions et à ce titre ils doivent bénéficier d'une place officielle au sein du curriculum des élèves sous la forme d'actions spécifiques (heures de remédiation ou d'études accompagnées) et plus encore sous la forme d'un appui assuré par chaque enseignant directement au sein de son cours et en lien avec sa discipline. Plus le soutien pédagogique est externalisé et laissé aux bons soins des

¹⁴ L'aspect excessivement chronophage de l'évaluation certificative des apprentissages est également à canaliser, par rapport au temps consacré aux apprentissages eux-mêmes.

familles et d'opérateurs extérieurs, voire privés, plus l'école creuse elle-même le lit des inégalités sociales et culturelles.

Continuum pédagogique : réussir les transitions et l'orientation (en ce compris les adaptations des structures)

Notre enseignement obligatoire reposant sur le postulat inaliénable d'éducabilité de tous les élèves, il doit assurer à chacun un parcours de réussite, sans toutefois que les points d'aboutissements soient identiques et que tous réussissent de la même façon. Trois types de sorties professionnalisantes doivent permettre un accès à l'emploi : à 18 ans (filiales immédiatement qualifiantes), à 21 ans (baccalauréat professionnalisant de l'enseignement supérieur) et à 23 ans (master de l'enseignement supérieur). La souplesse doit présider à ce système qui doit développer des passerelles pour la poursuite d'une formation supérieure pour les élèves qui se destinaient au départ à sortir dès le premier palier. À la suite de l'évolution des contenus et des exigences des métiers provoquée par le tournant numérique, il faut s'interroger sur l'opportunité de revoir la classification des formes d'enseignement secondaire, dont la fusion des formes techniques et professionnelles.

Les rythmes scolaires devraient également faire l'objet de sérieuses améliorations. Le rythme d'apprentissage peut varier d'un enfant à l'autre et l'idéal serait de concevoir ces continuum, paliers et cycles comme pouvant se réaliser selon divers rythmes décalés. Cette adaptation au rythme de chacun passe par un travail de concertation en équipes pédagogiques à partir d'outils adaptés. Par ailleurs, la journée, la semaine, l'année scolaire devraient tenir compte de l'âge des élèves, et surtout de leurs capacités physiques et intellectuelles, des courbes circadiennes de l'attention, ainsi que des variabilités individuelles. Cela pourrait déboucher, en particulier, sur une structuration différente de la journée (intégrant mieux des activités culturelle et sportives, par ex.) - voire des périodes. L'hypothèse de l'allongement de la journée scolaire (vers 16 h 30 – 17 h) devrait inclure le rapatriement du travail personnel au sein de l'école et constituerait par ailleurs un bon argument en faveur d'une modération du volume des devoirs et des leçons.

Le tronc commun, vécu en commun, devrait être renforcé et devenir véritablement polytechnique en diversifiant les apprentissages dès le début du maternel (sports, art, travaux manuels...) et en incluant un certain nombre de cours non marginaux de techniques, de technologies et de langues afin d'accompagner l'élève dans ses choix d'orientation. Ce tronc commun devrait idéalement être physiquement dissocié des établissements dans lesquels les spécialisations seront assurées et organisé dans des bâtiments séparés, dédiés à cette mission. L'année qui suit le tronc commun doit être conçue comme une occasion offerte aux élèves de tester et de valider leur choix. La formation commune qui va au-delà du tronc commun concerne des acquisitions complexes – telles que la pensée critique – qu'il n'est pas raisonnable de tenter d'installer complètement durant le tronc commun, mais que néanmoins tous les élèves doivent atteindre en fin de scolarité, quelle qu'elle soit, et qui doivent dès lors figurer dans un volet commun de la formation générale des spécialisations.

Les avis divergent par contre sur l'opportunité d'allonger le tronc commun, jusqu'à 15 ans pour certains, voire 16 ans pour d'autres. Il n'est cependant ni opportun ni prioritaire d'enfermer ce débat dans la seule question de l'âge et il est important de définir au préalable le bagage commun qu'il s'agirait de développer chez tous les élèves. On relève que l'allongement du tronc commun présenterait certaines *opportunités*, notamment la meilleure

maîtrise des savoirs fondamentaux par un plus grand nombre d'élèves ; l'assurance des citoyens et futurs travailleurs, quelles que soient leurs filières de spécialisation ultérieures, de posséder un bagage initial ambitieux et conséquent ; une contribution à la lutte contre les inégalités sociales et culturelles de parcours scolaire en permettant le recul du choix de filières ; et à la lutte contre la logique en cascade et la hiérarchisation informelle des filières. Quant aux *risques* d'un allongement du tronc commun, ils porteraient sur le fait que le désir et le plaisir d'apprendre de certains élèves pourraient en pâtir ; qu'il réduirait d'autant les années consacrées ultérieurement à la maîtrise des compétences de spécialité, qu'elles soient techniques et technologiques ; et qu'il poserait la question de l'âge auquel un jeune est capable de réaliser un tel choix, la fixation de cet âge à 15 ou 16 ans n'étant pas nécessairement plus pertinente qu'à 14.

Même au sein d'un continuum, il faut veiller à la continuité des apprentissages lors des transitions (maternel/primaire, primaire/secondaire, 1^{er} / 2^e degré, 3^e degré/enseignement supérieur notamment par le resserrement de certaines filières) et assurer une continuité entre les cycles (travail en cycle « 5-8 » entre le maternel et le primaire, échange de référentiels, des formations communes, mobilité et collaboration des enseignants entre les paliers, adaptation de l'enseignant aux préacquis effectifs de l'élève, tutorat entre élèves et étudiants).

Une sensibilisation et un éveil à la diversité des métiers devraient être réalisés selon des modalités appropriées à l'âge des élèves et ce dès le plus jeune âge. Dans la suite, on favorisera des rencontres entre les élèves et des personnes exerçant différents types de métier, en ayant notamment le souci de battre en brèche les stéréotypes de genre. Ce n'est qu'à la fin du tronc commun que la perspective professionnelle en tant que telle et les choix d'études qu'elle suppose seront abordés et préparés. L'organisation au bénéfice des élèves de stages d'observation, d'immersion et de fin de formation auprès des acteurs socio-économiques et culturels permettrait de mieux rencontrer l'objectif d'ouverture de l'école sur son environnement.

La revalorisation des filières qualifiantes passe par la création en leur sein de voies d'excellence, notamment en proposant pour chaque métier une filière d'excellence et une adaptation souple et rapide des profils de formation.

Lutter contre les inégalités scolaires, notamment par la mixité scolaire et l'évolution de l'encadrement différencié

S'il convient d'être attentif aux effets inégalitaires de certaines dimensions¹⁵, la réduction des inégalités qui se marquent au cours du parcours scolaire exige un ensemble de démarches spécifiques. Les élèves doivent être entraînés au sein de toutes les disciplines aux outils et démarches de la pensée complexe et critique : la démarche scientifique et de recherche dès l'enseignement fondamental, le questionnement philosophique à tout âge et notamment auprès des jeunes enfants, l'ouverture à la réflexion dialectique prenant en compte les contradictions, la prise de distance par rapport aux préjugés et aux amalgames... en veillant à ce que les démarches et outils proposés soient adaptés au

¹⁵ Telles que l'approche par compétences, l'apprentissage des langues (lorsque la bi-culturalité se conjugue avec un milieu défavorisé, elle devient un facteur d'inégalités majeur), l'immersion linguistique, l'enseignement de la pensée complexe et critique, ou l'apprentissage du numérique.

développement cognitif de l'élève et accessibles à tous, quelles que soient leur filière et leur origine socioculturelle.

L'école est appelée à gérer le tournant numérique en cherchant à réduire les inégalités et la fracture numérique tant sociale, culturelle que générationnelle sans occulter une autre forme de fracture plus inquiétante peut-être, « non numérique », liée aux différences de rapport aux livres et aux autres formes classiques d'appropriation, en raison d'une absence, dans certains milieux, de l'existence de ce type de médias.

La réduction des inégalités passe aussi par le recours aux pratiques pédagogiques égalisatrices. Il s'agit d'instaurer un climat de classe à la fois exigeant et bienveillant, en brassant les élèves au sein de classes socialement hétérogènes, en favorisant le dialogue entre élèves à propos des différences culturelles, d'explicitier les règles implicites du contrat didactique qui lie les enseignants à leurs élèves et de développer des relations de partenariats avec les familles. Il s'agit aussi d'accorder davantage de place aux différentes pistes de techniques égalisatrices, notamment la différenciation pédagogique, l'enseignement explicite, etc.

Au vu de la grande précocité de la mise en place des mécanismes de différenciation sociale des parcours et des acquis scolaires, une solution consiste à baisser l'obligation scolaire à 5 ans et à évaluer la pertinence d'avancer encore cette obligation à 3 ans pour éviter un écart trop important de prérequis à l'entrée de la première primaire. Une autre piste suggère d'assurer une gratuité réelle et complète des activités scolaires, périscolaires et culturelles ainsi que d'éventuels frais liés à la surveillance des temps de midi, aux garderies, aux repas et aux interventions de spécialistes en matière de santé publique ou d'aide aux apprentissages.

La réduction des inégalités requiert également une approche systémique dont l'enjeu est de modifier la logique de fonctionnement de notre système éducatif dite de « différenciation complémentaire ». Outre la régulation des inscriptions, l'intensification des politiques de discrimination positive et incitatives (voir *infra*, axe thématique « Gouvernance »), il convient de lutter contre « l'écémage progressif », de *ramener l'enseignement spécialisé à sa vraie mission*, qui ne consiste pas à « regrouper » les plus défavorisés culturellement, n'affichant aucun autre besoin spécifique qui ne pourrait être pris en charge par l'enseignement ordinaire. Il faut également rompre avec la logique en cascade qui hiérarchise non seulement les établissements, mais aussi les formes d'enseignement et les filières et *remettre en question le cloisonnement entre enseignements général, technique et professionnel* par la réhabilitation des compétences techniques et technologiques (qu'induit notamment le numérique) au sein du tronc commun.

De manière générale, la place et le rôle de l'enseignement spécialisé devraient faire l'objet d'un réexamen approfondi. Les modalités qui permettraient qu'un certain nombre d'enfants qui y sont traditionnellement scolarisés¹⁶ soient plutôt intégrés dans une forme d'enseignement inclusif devraient être étudiées attentivement.

¹⁶ En particulier, ceux qui semblent avoir été indûment orientés vers cet enseignement.

Eléments de diagnostic

L'état des lieux traite du modèle de séparation qui caractérise notre système scolaire, de la mesure de l'équité de celui-ci, ainsi que des problématiques plus spécifiques de l'externalisation et de la privatisation du soutien scolaire et des voies alternatives d'enseignement.

*

Le modèle de séparation visant à la réduction de l'hétérogénéité des groupes scolaires

En matière d'organisation des parcours, l'état des lieux met en évidence un ensemble de phénomènes contribuant à faire du système scolaire actuel un « modèle de séparation », contribuant à la réduction de l'hétérogénéité des groupes scolaires. Un phénomène de vases communicants est en outre observé entre retards, filières et changements d'écoles. Si l'hétérogénéité socioéconomique des écoles augmente du primaire ordinaire au secondaire ordinaire (fig. 41), le coefficient d'hétérogénéité des établissements reste faible tout au long du parcours scolaire. A cet égard, il n'y a pas de grandes différences entre réseaux, si ce n'est qu'à l'entrée du secondaire on observe une hétérogénéité plus grande dans les établissements de l'OS que dans les autres réseaux.

Le modèle de la séparation suit une logique pédagogique selon laquelle il serait plus efficace de rassembler des élèves de niveau scolaire proche dans une même classe, dont certaines recherches constatent qu'il est à la fois peu efficace et peu équitable. S'il est avantageux d'être scolarisé dans un groupe de niveau élevé, il est tout aussi désavantageux de l'être dans un groupe de niveau faible, ces deux effets creusant les écarts entre les plus forts et les plus faibles et s'annulant l'un l'autre en termes d'efficacité.

L'analyse des différences entre écoles¹⁷ montre que 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 (score PIRLS en 4^e primaire), alors 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.

La recherche met en évidence que certains systèmes dont le nôtre ont traditionnellement une vision négative de l'hétérogénéité, ce qui a pour conséquence que, face à une réforme destinée à contrer les mécanismes liés à la séparation, les acteurs ont tendance à compenser les effets de la réforme en mettant en œuvre des stratégies alternatives de différenciation des élèves. Un certain nombre de réformes ont été mises en place dans notre

¹⁷ Pour les mesurer, 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).

système éducatif, visant à rendre les groupes davantage hétérogènes et 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 socioculturelles et économiques. Cependant, par un retour de balancier, le système et ses acteurs adoptent d'autres pratiques permettant d'homogénéiser à nouveau les groupes. Le changement institutionnel exige dès lors que certaines conditions soient remplies, notamment la compréhension de la dimension systémique du cadre éducatif, ainsi que l'importance du fait que les réformes trouvent écho dans l'expérience concrète des acteurs.

A ce propos, la littérature scientifique met tout d'abord en évidence l'inefficacité, mais aussi le caractère très inéquitable du redoublement pourtant encore largement considéré aujourd'hui comme une pratique pédagogique nécessaire. Les comparaisons internationales font apparaître notre système comme l'un des champions du recours au redoublement et, partant, du retard scolaire. Les élèves réalisent « normalement » un parcours de douze ans dans l'enseignement obligatoire. 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 (48% des élèves ont redoublé au moins une fois à l'âge de 15 ans contre 12% pour la moyenne de l'OCDE (fig. 17)). 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. La proportion d'élèves à l'heure est stable depuis 5 ans sauf dans les filières qualifiantes où elle diminue (fig. 62). Des différences s'observent également selon le sexe et les formes d'enseignement choisies. Globalement, 61% des élèves sont en retard en fin de 5^e secondaire (fig. 18). Toutefois, le retard varie fortement entre les filières. Fin 5^e, 90% d'élèves en retard dans le professionnel, 82% dans le TQ et 29% dans le général (fig. 18). Ce phénomène agit dès l'enseignement maternel où 4 % environ des enfants y sont maintenus. Les études établissent un lien entre la pratique du maintien et l'ISE faible de l'enfant ou de l'implantation qu'il fréquente. L'inégalité sociale s'installe donc de façon précoce et, quand il y a concentration de difficultés¹⁸, le risque d'être maintenu en maternelle, et donc d'entamer son parcours scolaire sur des bases défavorables, va croissant. Les élèves qui ont connu le redoublement en 1^{re} ou 2^e primaire 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 parcours. En d'autres termes, la répétition d'une année ne les « remet pas en selle ». La gestion des parcours des élèves s'avère largement inefficace et inéquitable et ne permet pas de gérer les difficultés d'apprentissage de nombreux élèves ; d'autres solutions doivent être privilégiées.

L'analyse des parcours doit également s'intéresser aux élèves qui quittent prématurément l'enseignement ou « sortants ». Le *taux d'abandon scolaire* (ASP) reste élevé en FWB, particulièrement à Bruxelles. Même s'il a tendance à diminuer globalement ces dernières années, ce taux d'ASP reste à un niveau supérieur à la moyenne européenne. En FWB, le taux de sortie précoce de l'école est 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. Près de 25 % d'entre eux sortent avant la dernière année de l'enseignement obligatoire. Les jeunes les plus susceptibles de sorties précoces ont accumulé un retard scolaire important, proviennent rarement de l'enseignement général et

¹⁸ Telles que la naissance en fin d'année ou la nationalité « hors Europe ».

sont plus souvent des garçons. Deux ans et demi après leur sortie de l'enseignement, un tiers de ces jeunes est au chômage.

En 2013-2014, 14 589 *dossiers d'absence injustifiée* 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. Durant l'année 2013-2014, 2347 exclusions dans l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécialisé ont été signalées ainsi que 1487 refus de réinscription ce qui correspond à 0,21 % de la population scolaire.

Le phénomène de retard scolaire doit être pris en compte simultanément avec les phénomènes de changements d'établissements, de changements de type d'enseignement (ordinaire/spécialisé) ou d'orientation (filières), puisque ce sont là les trois mécanismes structurels de la gestion de l'hétérogénéité des élèves. En effet, dès l'enseignement primaire, les redoublants ont davantage tendance à changer d'établissement. Dans le secondaire, les changements d'écoles fréquents sont liés à des parcours « descendants », dans la mesure où les élèves changent pour des établissements en moyenne socioéconomiquement plus défavorisés. On observe, comme dans l'enseignement primaire, des changements d'établissements nettement plus fréquents pour les redoublants. Un changement de réseau en secondaire est le plus souvent lié à un passage vers le qualifiant ou à un redoublement (fig. 29 et fig. 30). Pour les écoles n'offrant que le général, les réseaux ont des niveaux de départ comparables (fig. 31). Le taux de changement de réseau de l'école secondaire fréquentée est plus important dans l'OO et l'OS que dans le LC (où 83% restent au moins quatre années successives pour 63% dans l'OO et 67% dans l'OS) (fig. 29 et fig. 30). Dans les établissements secondaires offrant uniquement un enseignement général aux 2^e et 3^e degrés, un élève sur deux en moyenne change d'établissement dans son parcours en secondaire, en majorité des élèves présentant un retard scolaire et avec des ISE moins favorables (fig. 31).

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 (infra). 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.

Le système d'orientation est également interrogé dans la mesure où il valorise inégalement des filières d'enseignement, les choix d'orientation vers l'enseignement qualifiant étant en réalité souvent négatifs. A cet égard, la FWB met en œuvre en principe un *tronc commun* jusqu'à 14 ans, ce qui la met en queue de peloton, avec le Luxembourg et les Pays-Bas, par rapport au nombre d'années de tronc commun dans l'enseignement obligatoire (fig. 137). Selon l'OCDE, l'orientation précoce est associée à une iniquité plus élevée et parfois réduit même la performance des systèmes en termes de résultats. Si le système d'orientation offre un choix aux élèves, il les contraint néanmoins par le jeu des attestations d'orientation basées sur les performances scolaires, limitant l'accès aux filières les plus valorisées. Les élèves partent du général vers les filières qualifiantes, les élèves les plus en difficulté se retrouvant ainsi dans ces filières qualifiantes (fig. 18), et les parcours dans l'autre sens restant extrêmement rares(). Une revalorisation de ces filières ne peut donc passer que par une modification de ce système.

Considérée globalement, la question des transitions renvoie à celle des transitions entre l'enseignement et le marché du travail¹⁹. 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 flamands²⁰.

La question des transitions renvoie également à un problème plus spécifique de continuité sur l'ensemble du cursus. 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 ». 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, et d'autre part, la transition secondaire-supérieur. En toute hypothèse, il existe 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. 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.

En conclusion, le diagnostic relatif aux modalités de gestion des parcours met en évidence que le modèle de la « séparation », combinant certains aspects d'intégration uniforme, est peu efficace et peu équitable. Le diagnostic tend à montrer que des systèmes basés sur le modèle alternatif inclusif, d'intégration individualisée, amène plus d'efficacité et d'équité et ce même si, comme développé ci-dessous, l'impact des inégalités exogènes au système scolaire ne doit pas être négligé.

Toutes les caractéristiques de notre système ne correspondent cependant pas au modèle de la séparation. Ainsi, un certain nombre de mesures, encore insuffisantes, ont été prises, notamment pour faciliter l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Ces mesures ne permettent pas d'appréhender adéquatement les spécificités de l'ensemble du public scolaire (élèves à besoins spécifiques, élèves ayant des difficultés d'apprentissage, profils particuliers comme les HP, etc.). Ceci pose notamment la question des soutiens scolaires à intégrer à l'école et celle de la remédiation (voir infra à cet égard).

Plus spécifiquement, le parcours d'élèves présentant de grandes difficultés d'apprentissage pose question et peut à certains égards interroger la place de l'enseignement spécialisé dans notre système scolaire. On peut s'interroger sur la cohérence du continuum pédagogique offert aux élèves présentant des troubles

¹⁹ Notamment via l'Enquête sur les Forces de Travail (EFT).

²⁰ IWEPS – CCFEE, 2009, p. 4.

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 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.

De manière générale, contrairement aux autres pays européens, la FWB n'utilise pratiquement pas l'inclusion et l'organisation de classes spécialisées dans des écoles ordinaires malgré leurs coûts a priori limités (fig. 153). Le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé a cru de 16% au cours des dix dernières années (à comparer avec une croissance de la population scolaire totale de 12%). Les élèves issus de quartiers à ISE faibles sont surreprésentés dans l'enseignement spécialisé, quel que soit leur âge (fig. 155). On remarque également que le processus d'orientation vers l'enseignement spécialisé présente des faiblesses évidentes dans le diagnostic, dans la décision, dans le choix du type d'enseignement spécialisé (fig. 156).

*

L'impact des inégalités sociales

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. En règle générale, 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.).

Les résultats normalisés au CEB et au CE1D sont ainsi fortement corrélés à l'ISE moyen de l'établissement et ce même si l'ISE n'explique pas toutes les différences de résultats des élèves constatées entre établissements et entre réseaux (voir *infra*, axe thématique « gouvernance »). Tout au long de sa scolarité, le parcours de l'élève est fortement influencé par l'ISE de son quartier à plusieurs égards: pour un ISE faible, une accumulation de retard plus importante, une orientation plus élevée vers l'enseignement qualifiant, ou encore l'enseignement spécialisé, et un taux de sortie sans diplôme plus élevé (fig. 38). Dans le fondamental ordinaire, l'ISE moyen est assez semblable entre réseaux. A l'entrée dans le secondaire, le niveau de l'ISE moyen est supérieur à la moyenne FWB pour le LNC et le LC, dans la moyenne pour WBE et largement sous la moyenne dans l'OS (fig. 26).

En matière d'équité, les éléments de constats traitent notamment de l'égalité d'accès et de l'égalité de résultats. On relèvera tout d'abord que la Commission européenne, dans son Rapport 2015 pour la Belgique relatif au bilan approfondi sur la prévention et la correction des déséquilibres macroéconomiques, observe « 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 pointe également que « (...) 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 »²¹.

En matière d'*égalité d'accès*, les constats font apparaître l'égalité d'accès à l'enseignement obligatoire comme réalisée, mais en épinglant toutefois la question de l'accès à la première maternelle et l'accueil de la petite enfance dans certaines zones où la pression démographique est forte, comme à Bruxelles.

En matière d'*égalité de résultats*, les éléments de constats tendent à montrer – notamment sur la base de données PISA – que la ségrégation socio-économique et académique résulte généralement en des inégalités significatives de résultats scolaires. En termes d'équité, sur la base des indicateurs internationaux disponibles, la FWB se situe en effet très en deçà de la moyenne OCDE et de tous ses groupes de « pairs » (EU, pays voisins, systèmes de taille similaire) : les résultats y sont, en moyenne, plus fortement liés avec les statuts socioéconomiques²² des élèves que dans les autres pays (fig.35 et fig. 37). De multiples formes d'inéquité sont observées : socio-économique, en fonction de l'origine migratoire ou de genre (fig. 36). Si la FWB augmentait son équité au niveau moyen de l'OCDE tout en maintenant le niveau actuel des résultats des élèves à statuts socioéconomiques élevés, elle comblerait l'écart avec les pays les plus performants (fig. 68).

L'iniquité liée à l'ISE est déjà présente dans l'enseignement fondamental et augmente à l'entrée du secondaire (fig. 39). Elle est présente partout mais à des degrés divers selon le réseau (la part de variance des résultats expliquée par l'ISE est plus forte dans l'enseignement libre confessionnel (36%) et officiel subventionné (32%)) et selon le bassin (fig. 42 et fig. 43). A Bruxelles, la part de la variance expliquée par l'ISE des élèves du bassin est proche de 50% alors que cette part est de 5% environ dans le Luxembourg, ceci étant bien entendu à mettre en lien avec les différences d'hétérogénéité des publics existants entre ces bassins.

Les éléments de diagnostic identifient l'importance du « quasi-marché » qui renforce les ségrégations entre écoles comme représentant une cause des inégalités de traitement et des inégalités de résultats. Le quasi-marché tend à renforcer les ségrégations entre écoles, résultant en la création d'écoles « ghettos » et d'écoles « sanctuaires ». Le quasi-marché scolaire désigne ainsi une situation où plusieurs facteurs sont associés : la liberté de choix, un financement public de l'enseignement (donc non régulé par les prix), et une méthode de calcul du financement de chaque institution en fonction du nombre d'élèves inscrits. 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)²³. 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. En prenant en compte ces éléments, on peut comprendre que les établissements sont non seulement en compétition, mais également interdépendants, 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.

²¹ COM(2015) 85 final.

²² Il s'agit ici de l'ESCS, un statut socioéconomique de l'élève, relevé dans l'enquête PISA.

²³ En effet, il est beaucoup plus aisé de gérer des élèves se conformant davantage aux règles scolaires. 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.

Il en va de même des ségrégations spatiales sur le territoire qui ont un impact en matière d'égalité de traitement et en matière d'égalité de résultats. On constate 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 socioéconomique 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 socioéconomiques similaires. Ces ségrégations spatiales sur le territoire ont un impact en termes d'égalité de traitement, d'égalité de résultats, des performances des élèves (résultats globaux plus faibles dans les zones socioéconomiquement défavorisées), et de parcours scolaires. Si l'on y ajoute l'effet ségrégatif dû au quasi marché, la ségrégation entre écoles telle qu'elle est observée est plus importante que la ségrégation sur le territoire.

Outre les effets du quasi-marché et des ségrégations spatiales, la dimension exogène des inégalités scolaires ne doit pas être négligée. Ainsi en va-t-il des écarts entre les revenus, des écarts dans l'accès à l'emploi, au logement, à la santé, etc. Il importe de relever à cet égard que les résultats des élèves varient en moyenne en fonction des sous-régions. Ainsi, pour le primaire, on observe des résultats au-dessus de la moyenne dans le Brabant Wallon et inférieurs à la moyenne pour le Hainaut Sud et Bruxelles. Pour le premier degré du secondaire, les résultats sont au-dessus de la moyenne dans le Brabant Wallon et le Luxembourg, et inférieurs dans le Hainaut Centre et le Hainaut Sud (fig 23). Les inégalités externes au monde scolaire se cumulent, se renforcent mutuellement, et assignent les individus et leurs enfants à des positions sociales dont il est difficile de s'émanciper. Le chômage de longue durée, en particulier, a des conséquences particulièrement négatives sur le devenir scolaire des enfants. Les repères normatifs transmis par les parents sans emploi sont négativement influencés par l'éloignement du marché du travail (chute du statut social, rupture des rôles, perte d'estime de soi, difficultés financières). En 10 ans, la population scolaire s'est paupérisée : les élèves inscrits en 1^{re} et 2^e primaires et issus des quartiers les plus défavorisés²⁴ a crû de manière plus importante qu'ailleurs (fig. 10). Particulièrement à Bruxelles, les projections confirment cette tendance de croissance de population importante dans les communes à plus faibles revenus (fig. 11).

Le diagnostic met en évidence que l'*École démocratique* financée par les pouvoirs publics a pour objet de créer les conditions de l'émancipation sociale 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 apparaît donc comme traversée par des inégalités sociales qu'elle transforme, ou non, en inégalités scolaires en fonction de la politique qui y est menée. A cet égard, il est important de relever que si la variance de la performance entre établissements s'explique largement par le milieu socioéconomique des élèves, elle apparaît aussi comme le reflet de certaines caractéristiques liées à la gestion des établissements, à la direction et au corps enseignant des établissements (voir *infra*, axe thématique « Gouvernance »).

Inégalités de genre

²⁴ Quartiers à indices socioéconomiques (ISE) les plus faibles

Les différences de genre en FWB relèvent du « paradoxe du succès féminin ». En termes d'égalité d'accès, on note que les filles sont plus représentées dans l'enseignement général et accèdent davantage à l'enseignement supérieur, alors que les garçons sont plus représentés dans l'enseignement professionnel (de plein exercice ou en alternance) et dans l'enseignement spécialisé. Les résultats des filles sont meilleurs tant dans le primaire (PIRLS) qu'au secondaire (PISA). Dans les résultats normalisés au CEB, l'iniquité de genre est présente, en faveur des filles, au sein de la FWB, à travers chaque réseau et à travers chaque bassin, mais avec une intensité relativement faible (comparée à l'effet ISE, par exemple) (fig. 44, fig. 45 et fig. 46).

Les filles réussissent également davantage dans l'enseignement supérieur, ce qui ne s'expliquerait pas uniquement par les parcours scolaires antérieurs, car cette réussite reste supérieure même à parcours antérieurs comparables. On peut faire 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. Au niveau scolaire, les filles ont beaucoup gagné à la massification de l'enseignement et à la mixité. Mais, paradoxalement, les filles ne semblent pas « convertir » leur avantage scolaire sur les marchés de l'emploi et dans la société.

*

Accueil extra-scolaire, externalisation et privatisation du soutien scolaire

L'accueil des enfants durant leur temps libre (ATL) couvre principalement deux réalités : l'accueil des enfants durant leur temps libre dans l'espace-temps compris entre l'école et la famille²⁵, et l'accueil des enfants, en âge de fréquenter l'enseignement maternel et l'enseignement primaire (2,5 ans à 12 ans), en dehors des périodes d'enseignement, c.à.d. l'accueil avant et après l'école. 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).

Parmi les constats, on relève qu'entre 2004 à 2012, les taux de satisfaction ont évolués positivement malgré une satisfaction relative des usagers. Les progressions les plus marquantes portent sur la formation, le respect du code qualité et le taux d'encadrement, les horaires et la couverture géographique.

Certains moments sont moins bien couverts en termes d'offre : mercredi après-midi ; jours de conférences pédagogiques ; vacances de printemps et d'automne ; débuts et fins de vacances d'été. A cet égard, on n'enregistre pas d'évolution entre 2004 et 2012. Par ailleurs, les régions rurales sont moins bien desservies en matière sportive et culturelle, ce que rapporte également les constats concernant le rapport entre l'école et la culture. L'accessibilité reste problématique pour les enfants les plus défavorisés, les enfants porteurs d'un handicap et les enfants vivant dans des quartiers isolés (communes de la deuxième couronne à Bruxelles). A Bruxelles, la pénurie de place est criante pour les moins de 6 ans et se fait particulièrement sentir pendant les grandes vacances.

²⁵ L'accueil extrascolaire, les écoles de devoirs, les activités culturelles et sportives, l'accueil pendant les vacances, etc.

Le secteur de l'accueil extrascolaire public coexiste par ailleurs avec un accueil extrascolaire privé au cout que tous les parents ne peuvent supporter. C'est un nouvel exemple de dualisation de la société, les parents n'étant pas égaux en termes de ressources financières, sociales, familiales, d'aménagement de leurs horaires de travail ou de formation. Autre question épineuse 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.

Dans le cadre de l'accueil extrascolaire, les Ecoles de devoirs (EDD) se sont multipliées depuis leur création dans les années 70 tout au long des années 80 et 90²⁶. C'est à mettre en lien avec l'augmentation de la demande de remédiation scolaire, bien qu'il ne s'agisse pas d'une mission des écoles de devoirs. 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.

On observe une tension forte entre les demandes des parents, celles de l'école et les fonctions sociales et éducatives des EDD. Si l'offre s'est organisée et étoffée, elle reste insuffisante en quantité et qualité. On constate par ailleurs une tension entre d'une part la volonté de la Fédération des Écoles de Devoirs de diminuer l'aspect scolaire des activités des EDD en faveur des activités éducatives et sociales et d'autre part, 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.

En trame de fond pointent les inégalités sociales qui sont un corolaire inévitable du temps scolaire à la maison. En effet, toutes les familles ne sont pas armées de la même manière pour répondre aux exigences scolaires qui retombent à la maison alors qu'en théorie chaque enfant bénéficie du même accompagnement scolaire.

A cet égard, un facteur de dualisation supplémentaire résulte du développement des formes de soutien scolaire privées. En FWB, il n'existe aucun cadre légal régulant les cours particuliers. Cette situation rend très difficile l'estimation du phénomène. Des formes de soutien scolaire privé hors école se développent sous forme d'entreprises de coaching scolaire et d'aide à la réussite ou de cours particuliers donnés entre autres par des enseignants. Cette externalisation du soutien scolaire semble prendre de l'ampleur. Une enquête de la Commission européenne²⁷ nous apprend qu'en Belgique un élève sur dix suit une remédiation en dehors de l'école et que leur nombre ne fait que croître²⁸. Il n'est pas aisé d'évaluer précisément la taille de ce marché²⁹. Une étude de la FAPEO (Meunier, 2013)³⁰ a révélé que sur un échantillon de 457 familles, 32,1% d'entre elles avaient fait appel à un soutien scolaire

²⁶ En 2010-2011, les EDD subventionnées ont accueilli 15 938 enfants surtout de milieux très défavorisés et d'origine étrangère. 2 000 enfants sont sur liste d'attente surtout à Bruxelles.

²⁷ Cf. DE STANDAARD, « Bijlessen in opmars », article du 14 juin 2011 : <http://www.standaard.be/artikel/detail.aspx?artikelid=9E3B7ABM>.

²⁸ VAN DORSELAER, I., « Prévention et remédiation dans l'enseignement secondaire : l'école peut faire la différence », *Focus* n°3, Fondation Roi Baudouin, 2011, pp.1.

²⁹ 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>.

³⁰ <http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2011/04/Etude-2013.pdf>.

externe. Une étude de l'UFAPEC (Van Honsté & Lontie, 2012)³¹ sur 225 parents ayant recours à une aide privée révèle qu'il y a une surreprésentation de la filière secondaire générale (81% des répondants) ; certains élèves suivant plus de 4h par semaine, avec 45% d'élèves suivant des cours particuliers pendant plus de six mois d'affilée. Par contre, on ne note pas d'effet de genre. Pour 74,59% des répondants, les prix horaires variaient entre 11 euros et 25 euros (en 2012), mais pouvaient monter jusqu'à 50 euros.

Le diagnostic met en évidence le lien entre la privatisation du soutien scolaire et le risque de dualisation socioéconomique et académique accrue dans un système déjà fortement ségrégué, distinguant ceux qui peuvent se permettre d'investir dans cette offre complémentaire de ceux qui ne le peuvent pas. Ces constats renvoient également à la problématique de l'échec scolaire : pour lutter contre l'échec scolaire potentiel et répondre aux difficultés d'apprentissage de leur enfant, les parents peuvent dépenser des sommes conséquentes. En FWB, un élève sur dix suivrait une remédiation en dehors de l'école pourtant, il n'est pas possible d'évaluer précisément la taille de ce marché d'autant qu'une offre privée est aussi organisée par des associations dont le but annoncé n'est pas lucratif (enseignons.be, jeunesses scientifiques, etc.). En FWB, il n'existe aucun cadre légal régulant les cours particuliers. Cette situation rend très difficile l'estimation du phénomène et la FWB 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.

En outre, on assiste à un renforcement de la sous-traitance pédagogique aux parents. Le temps consacré par les parents au suivi de la scolarité tourne autour des 3-4 heures, malgré une réglementation toujours en vigueur dans l'enseignement fondamental pour réguler le volume de travail à domicile des élèves. Parmi les phénomènes explicatifs, la compréhension des phénomènes inégalitaires par les parents est évoquée. Ils 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.

L'école étant incapable de faire face à l'ampleur de l'échec scolaire et à la dynamique de relégation, 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, pour l'enseignant et pour les parents. Elle est trop souvent utilisée dans une vision de classification des élèves et comme mesure du mérite et de la performance. Or, la réussite scolaire étant relative à un professeur, à une école, à une interprétation particulière des programmes et à leurs modes d'application, il est permis de penser que l'école n'est pas égale dans ce qu'elle mesure.

Les éléments de diagnostic mettent en évidence un lien entre le recours croissant au soutien scolaire privé, l'ampleur de l'échec scolaire, la dynamique de relégation, l'externalisation des apprentissages et la problématique de l'évaluation utilisée comme « sanction », notamment

³¹ <http://www.ufapec.be/nos-analyses/2112-etude-cours-particuliers/>.

l'effet de « Constante macabre » (les professeurs ont tendance à avoir une certaine proportion d'élèves en échec, peu importe le niveau général de la classe).

*

Les voies alternatives d'enseignement et l'enseignement de promotion sociale

Les voies alternatives d'enseignement et de certification pour les élèves en âge d'obligation scolaire sont multiples : elles passent par le jury de la Communauté française, l'enseignement à distance, les formations régionales, l'enseignement à domicile ou encore par l'offre privée. Pour satisfaire à l'obligation scolaire, la personne investie de l'autorité parentale ou celle qui assume la garde du mineur doit veiller à ce que le mineur soit inscrit dans un établissement organisé, subventionné ou reconnu par la FWB, fréquente l'enseignement « à domicile » (écoles privées, scolarisation à la maison, à l'étranger, IPPJ ainsi que ceux pris en charge par les Services d'Accrochage Scolaire), suive une formation reconnue par la FWB (IFAPME et SFPME) ou ait obtenu une dérogation à l'obligation scolaire (pour des raisons de santé, de handicap...) ³².

Le système de jurys organisés par la FWB est une filière alternative de certification ³³ pour notamment des élèves en âge d'obligation scolaire qui ne trouvent pas leur place dans un parcours scolaire « classique », avec la possibilité d'obtenir une préparation dans des écoles officielles ou dans des écoles privées. Les statistiques disponibles ne permettent pas d'estimer le nombre de lauréat aux différents jurys en âge d'obligation scolaire mais il est possible d'établir que les taux de réussite sont faibles (par exemple, toutes épreuves confondues pour le 3^e degré, sur 500 élèves se présentant en 2011, 75 ont réussi l'épreuve).

L'enseignement à distance, régi par Décret, propose des modules de cours (plus de 200 cours) pour la préparation d'épreuves certificatives (jury) de niveaux primaire et secondaire.

L'enseignement à domicile concerne aujourd'hui environ 800 mineurs (environ 500 en 2008-2009) instruits par des professeurs privés, suivant des cours par correspondance organisés dans le cadre de l'enseignement à distance ou des pédagogies particulières. Le service d'inspection est chargé du contrôle des acquis et une commission de l'enseignement à domicile sanctionne l'examen. Il n'est pas aisé d'évaluer son efficacité et de savoir ce que deviennent les enfants après l'obligation scolaire.

Les régions organisent des *formations en alternance*, autres que celles organisées par la FWB, dont l'objectif est notamment d'éviter le risque de décrochage d'un public « réfractaire » à une scolarité classique jusque 18 ans. Elles sont organisées en Wallonie par l'IFAPME et à Bruxelles, pour les francophones, par le SFPME. Une structure (ALTIS) d'intérêt public relevant de la Communauté française, de la Région Wallonne et de la Commission

³² Moins de 3% des élèves (environ 19 000 élèves) en âge d'obligation scolaire ne sont pas inscrits dans des écoles de la FWB. Parmi ceux-ci, 97,6% sont inscrits dans des écoles privées reconnues. Parmi les élèves inscrits dans des filières dites « autres » (environ 18 000 élèves), 58% (10 610 élèves) sont inscrits en Communauté flamande et 5,6% en Communauté germanophone. 11,5% suivent une formation en alternance, (IFAPME, SFPME) 351 sont en IPPJ ou SAS et 4,6% ressortent de l'enseignement à domicile.

³³ Attestation d'orientation du premier degré, CESS, CE1D, CE2D, CESS, DAES.

communautaire francophone assure entre autres la cohérence de la formation, la mobilité des apprenants et la délivrance d'une certification équivalente. Les trois parties mettent en œuvre un projet d'un Office francophone de la formation en alternance (OFFA) visant la clarification et l'unification du statut symbolique du jeune en alternance. Pour la plupart de ceux-ci, la formation en alternance constitue pour eux un véritable sursaut identitaire positif. Par ailleurs, le rapport souligne les difficultés liées à l'obtention de stages et dans les rapports inégalitaires entre les opérateurs de formation et les entreprises.

Pour être complet, il convient enfin de citer parmi les voies alternatives d'enseignement *l'offre privée*. Cette offre est fort limitée chez nous (21 400 élèves en 2013 sur les 841 721 élèves inscrits dans l'officiel et le subventionné en maternel, primaire et secondaire, soit 2,5%) en comparaison d'autres pays. On peut formuler l'hypothèse sans toutefois que ce soit attesté par des données chiffrées que le ratio serré entre croissance démographique et création de places dans les écoles (particulièrement au secondaire) risque d'accroître cette offre privée ; ce qui serait synonyme d'un accroissement des inégalités.

En conclusion, les données administratives existantes relatives aux voies « alternatives » d'enseignement, de remédiation et de certification pour des élèves en obligation scolaire sont assez sommaires et les recherches scientifiques sur ce sujet sont rares et portent presque exclusivement sur l'enseignement et la formation en alternance.

Quant à *l'enseignement de promotion sociale* (EPS), il est gratuit pour les jeunes en âge d'obligation scolaire qui y sont admis à partir de 16 ans. Ceux-ci sont principalement des élèves inscrits dans un enseignement à horaire réduit approfondissant leur formation de base ou des élèves inscrits dans l'enseignement ordinaire secondaire ou supérieur, venant compléter leur formation dans les matières non couvertes par leurs grilles d'horaires normales. Le rapport ne fournit pas de chiffres en ce qui concerne la fréquentation de l'EPS par les jeunes en âge d'obligation scolaire.

III. Axe thématique « Acteurs »

Eléments de prospective

La carrière des enseignants

Il s'agit d'inverser un certain affaiblissement du plaisir d'enseigner et de redorer l'image de la profession en recentrant les enseignants sur le cœur de leur métier. Ce réenchantement (« enthousiasme contagieux à développer ») se développera en leur permettant de retrouver la possession de leur métier (en augmentant leur liberté d'agencer les moyens pour atteindre les objectifs fixés, en les responsabilisant dans leur professionnalité et en les stimulant dans leur inventivité collective). Il faut en outre adapter les aspects administratifs et la « reddition de comptes » à une logique de responsabilisation et au cœur du métier d'enseignant. Il convient également d'améliorer les conditions de recrutement des enseignants tant dans le système éducatif qu'en formation initiale.

Améliorer le recrutement et faciliter la mobilité dans la carrière est également essentiel.

Face aux problèmes de pénurie, il convient d'agir tant au niveau du recrutement que de la carrière de l'enseignant. La pénurie concerne autant le système éducatif que les écoles de formation qui rencontrent des difficultés pour recruter des futurs enseignants aux compétences requises (maîtrise de la langue, attitude et implication, compréhension des enjeux). Le recrutement devrait veiller à épouser les courbes de croissance démographique et à engager des enseignants hautement compétents dans des établissements accueillant un public défavorisé et ce en vue de lutter contre les inégalités. Des dispositifs pourraient être déployés pour attirer les jeunes vers le métier d'enseignant : conditions administratives plus attrayantes et dispositifs d'accompagnement à l'entrée. L'évolution et la mobilité dans la carrière en termes de prise de responsabilité progressive et de spécialisation est une autre solution. Il s'agit de favoriser également des parcours mixtes pour les enseignants (école-monde économique et social) et leur mobilité (interréseaux, entre établissements contrastés, et externes, avec d'autres fonctions) en levant certains obstacles statutaires. Néanmoins, la mobilité interdisciplinaire ou le recrutement de personnes moins compétentes ne doivent pas être présentés comme des solutions à la pénurie.

La transformation du métier - Pratiques pédagogiques et travail en équipes, diffusion et échange des outils pédagogiques, accompagnement des enseignants, coaching

Face à la mutation du rapport aux savoirs, il s'agit de promouvoir une transformation profonde du métier.

Celle-ci implique un changement de rôle passant d'une identité de transmetteur-détenteur de la connaissance à un rôle où cette dimension est combinée avec celle d'organisateur et accompagnateur des apprentissages et un changement de posture vers une approche inclusive des apprentissages (de différenciation, de remédiation, d'évaluation diagnostic et d'évaluation formative, adaptée aux intelligences multiples, aménagement de parcours individualisés avec des outils adaptés tels que le PIA...) et de développement de projets personnels (pédagogie par projet, portfolio) favorisant le développement de la créativité, du sens d'entreprendre et de l'innovation. Cette transformation nécessaire est motivée d'abord par l'introduction du numérique qui modifie le rapport à la connaissance et à l'apprentissage ainsi que la relation pédagogique : l'apprentissage s'effectue de manière

collective (travail en groupe, compagnonage, communauté d'apprentissage où chacun, maître et élève, apprend l'un de l'autre, nouveaux outils et nouvelles pratiques telles que les classes inversées). De plus le numérique enrichit les pratiques pédagogiques dont la différenciation. Ce changement de posture se justifie également par les enjeux liés à la *lutte contre les inégalités, le développement de la citoyenneté et de l'esprit critique*. En effet, c'est davantage dans la manière d'animer la classe (climat, relation de respect, posture de vivre ensemble, ouverture au débat,...) et de construire le savoir, plutôt que dans les objets d'enseignement que ces objectifs se développent.

La responsabilité des enseignants dans l'orientation des élèves et la gestion de leur parcours ne peut en effet être rencontrée que si ceux-ci adhèrent aux principes égalitaires et que s'ils sont amenés à modifier leurs représentations et leurs connaissances sur les filières et l'orientation, sur la notion de réussite, la dimension sociale du redoublement et le rapport au savoir. Il s'agit de connaître les enjeux, de remettre en question ses valeurs et son rapport au savoir et de développer des pratiques pédagogiques égalisatrices (différenciation, remédiation, méthodes explicites, approche orientante...). Ce travail sur les représentations des enseignants s'avère crucial en matière de gestion des élèves vivant dans la grande pauvreté et pour lesquels les barrières aux acquisitions se démultiplient. Il concerne également la sensibilisation des enseignants sur la question de l'égalité de traitement des genres et des stéréotypes dans leurs pratiques pédagogiques, la gestion de la discipline, le choix du matériel pédagogique.

Les pratiques professionnelles doivent promouvoir l'interdisciplinarité, le décroisement, l'intensification du travail collaboratif au sein de l'école, et l'interaction avec les acteurs extérieurs. En interne, tant la promotion de l'interdisciplinarité, que le renforcement d'un curriculum commun et celui de la citoyenneté ou la mise en œuvre d'une approche inclusive exigent une plus grande *coordination pour intensifier le travail collaboratif à tous les niveaux et en particulier aux charnières* (au cycle 5-8, entre enseignants d'établissements de l'enseignement primaire et secondaire), pour développer par exemple des activités de soutien aux compétences communes au premier degré, des méthodes actives et collaboratives ou pour développer le partage et le développement de pratiques intégrant le numérique. Ces pratiques bousculent la forme scolaire traditionnelle et invitent à des pratiques de gestion des classes différentes (classes conjointes, enseignant monte avec sa classe). Il s'agit également de promouvoir l'introduction du numérique dans les pratiques professionnelles (accès à la cyberculture et sa mobilisation/transformation en savoirs, documents administratifs et pédagogiques comme les bulletins électroniques, suivi des progrès des élèves, etc.), tout en réexaminant la quantification de la charge de travail des enseignants, et en équipant de manière adéquate les enseignants, et en leur assurant une formation.

L'intensification des pratiques collectives suppose également une implication des enseignants dans le projet d'établissement en stimulant l'innovation (partage de pratiques) et le travail collaboratif interne dans la préparation des supports didactiques (notamment numériques), de la mise en œuvre du curriculum (continuum pédagogique), du suivi du parcours des élèves (Plan individuel d'apprentissage (PIA)) et des plans de formation. Il s'agit de développer une autonomie et une responsabilité collectives en mutualisant les ressources, qui contribueront à une culture d'organisation apprenante. Elles incluent la responsabilité collective des résultats des élèves et la promotion de méthodes participatives dans la construction des règles de vie et la gestion des comportements. Le rôle et le choix des manuels - et plus largement des documents de références (dont les supports numériques) - sont présentés en tant que support

pour l'enseignement et moyen de régulation collective des pratiques, ainsi que comme support pédagogique dans les relations des enseignants avec les parents. Ces questions rejoignent également des points de gouvernance et en particulier d'agrément des manuels scolaires.

L'orientation, y compris, sensibiliser les élèves dès le plus jeune âge à la diversité de métiers et des insertions professionnelles possibles devient un objectif prioritaire. Dans le qualifiant où cette dimension s'intensifie, et se concrétise notamment par l'enseignement en alternance, des *synergies entre l'enseignement et le monde du travail* et entre établissements scolaires (mises à disposition de classes et de matériels, échanges de professeurs, coopération entre écoles de réseaux différents) sont à encourager.

Il s'agit également d'agir sur le développement professionnel via l'accompagnement, le tutorat, etc. Il s'agit de rehausser la motivation à enseigner, de favoriser la transformation de l'identité professionnelle, et d'inciter à s'approprier de nouvelles pratiques pédagogiques liées au numérique, à la différenciation ou au développement de l'esprit critique (ouverture au débat). Il s'agit en particulier d'encourager les enseignants à recourir aux pratiques pédagogiques égalisatrices (différenciation, remédiation, approche orientante...) – tant dans l'approche des contenus (méthodes explicites, intelligences multiples) que dans le rapport pédagogique et didactique en classe (climat et relation pédagogique) ou dans le rapport avec les familles.

La formation initiale et continue

La formation initiale et continue doit être renforcée à plusieurs égards. Il convient de former les enseignants aux *pratiques égalisatrices et de différenciation* (remédiation, intelligences multiples, y compris le rôle et la place de l'évaluation dans les apprentissages) pour instaurer une posture de guide des apprentissages pour chaque élève (approche inclusive) et aux pratiques qui développent la pensée critique et complexe tout en suscitant une plus grande responsabilisation des futurs enseignants par rapport aux résultats des élèves, à leur parcours et à leur orientation. La formation doit comprendre une dimension réflexive d'une part sur les enjeux éducatifs et égalitaires liés aux représentations sur les filières, les familles, l'échec et le redoublement, et d'autre part sur les valeurs et le rapport au savoir des futurs enseignants.

La formation doit également veiller à favoriser l'approche interdisciplinaire, au travail d'équipe interdisciplinaire ou encore à l'évaluation formative et à l'approche orientante et un volet numérique. La préparation des futurs enseignants au travail collaboratif avec les acteurs de l'école, mais aussi avec les acteurs externes, est essentielle. Pour favoriser le continuum pédagogique, il s'agit d'introduire des axes de formation communs à la formation initiale de tous les enseignants, tout en distinguant les filières de formation en fonction de l'âge des élèves. En matière d'ouverture vers le monde socioprofessionnel, en particulier, des stages d'observation et d'immersion, et des travaux favorisant l'interaction avec les milieux extérieurs pourraient être envisagés. Enfin, la formation initiale et continue doit intégrer un solide volet numérique comprenant les aspects techniques, pédagogiques et les enjeux liés à la fracture numérique, de même qu'un renforcement de la didactique des disciplines.

Autres acteurs

L'ouverture de l'école vers l'extérieur devient une priorité de manière à renforcer et à multiplier les rapports de l'école (des enseignants et des futurs enseignants) avec les acteurs

externes de l'école : pour faire de l'école un lieu de confiance, dans le rapport avec les parents notamment avec les familles en situation de précarité, pour renforcer les interactions avec l'extérieur dans le but de changer les représentations de enseignants et de lutter contre les inégalités ou de développer la citoyenneté. Le souhait est que l'école devienne un lieu de débat pour tous les acteurs. En particulier, les **parents**, qu'il faut, entre autre, considérer en tant que partenaires d'éducation privilégiés (voir Décret *Associations de parents*, de 2009) plutôt que dans un rapport de clientélisme, doivent retrouver une certaine confiance dans le rapport école/parents – Il s'avère crucial de rétablir un rapport de confiance avec les parents vivant dans la grande pauvreté. Les **CPMS**, d'autre part, devraient être considérés comme des ressources à mobiliser pour le soutien des élèves et des équipes éducatives. Le plaisir d'apprendre dépend entre autres du climat de l'école et de la qualité professionnelle de l'encadrement éducatif (qualification des personnels éducatifs et de surveillance) en dehors des heures de classe qui garantissent une meilleure qualité des moments hors classe et peuvent contribuer à réduire les incivilités et la violence au sein des établissements scolaires.

Eléments de diagnostic

Le diagnostic relatif aux « acteurs » aborde les questions liées aux enseignants – notamment leur carrière, leur formation, leur entrée dans la profession ou encore leurs conditions de travail. Le diagnostic porte également sur certains acteurs qui contribuent aujourd'hui aux missions de l'école en particulier dans le cadre des rapports école/entreprises, aux liens culture/école, école/secteur de l'aide à la jeunesse, aux CPMS et à la place des parents.

*

A population d'élèves donnée, les éléments de diagnostic montrent que la qualité des pratiques des enseignants est un facteur clé pour expliquer la différence de niveau entre élèves.

On constate cependant que la redéfinition et l'élargissement des missions des enseignants, dans le cadre du décret « Missions »³⁴, notamment le travail collaboratif et en équipe ou encore la pédagogie par compétences, constructiviste et différenciée, n'influencent que de façon variable les pratiques actuelles d'enseigner. Les changements des pratiques pédagogiques ne s'avèrent effectifs que lorsque les équipes sont accompagnées localement par la direction, des outils et des acteurs de soutien et d'accompagnement (inspection, conseillers). Le travail collaboratif ne va pas de soi, et les dynamiques réflexives que les résultats des évaluations externes sont censés enclencher sont rares, les outils mis à la disposition des équipes pour les mener étant peu mobilisés. Dans le cadre des focus groupes organisés par le consultant, des divergences existent dans les déclarations entre directions et enseignants sur l'existence de collaborations entre enseignants (fig. 108 et fig. 109). En toutes

³⁴ On note également que les décrets relatifs à la formation initiale (2001) et continuée (2002) des enseignants introduisent, en plus des compétences professionnelles à maîtriser, des éléments relatifs à la démarche réflexive, au travail en équipe, mais aussi concernant le développement professionnel tout au long de la carrière.

hypothèses, de nombreux obstacles sont relevés par rapport à ce travail collaboratif. Par ailleurs, la recherche met en avant une tendance des acteurs à percevoir les effets de ces politiques sous la forme d'une limitation de leur autonomie et d'une complexification de leur métier, également suscitées par des mécanismes tels que la normalisation des pratiques induite par les référentiels, des droits plus importants octroyés aux usagers (recours) et une tendance à certaines formes de juridicisation des rapports entre les usagers et les enseignants.

Même si les divisions horizontale et verticale du travail restent moins développée que dans d'autres pays, l'émergence de nouveaux professionnels de soutien scolaire au sein de l'école (médiateurs) ou à sa périphérie - instaurés par les pouvoirs publics (SAS, EDD) ou organisés par le privé (coaches, remédiation privée) - donne lieu à un phénomène de spécialisation. Dans le cadre, les enseignants se concentrent davantage sur les apprentissages cognitifs, alors que les auxiliaires d'éducation (médiateurs, éducateurs) prennent en charge des tâches de contrôle et de socialisation des élèves mis en difficultés scolaires. Elle se traduit également par un phénomène d'externalisation du travail éducatif avec l'apparition de nouveaux professionnels de soutien scolaire hors établissement prenant part à la scolarisation des élèves en dehors des lieux et des temps d'enseignement (voir aussi la partie « gouvernance » à ce propos).

Bien qu'il ait été assoupli récemment, le système de formation initiale reste relativement étanche et peu favorable au continuum pédagogique. Le système de formation initiale comprend en effet la formation initiale des enseignants de l'enseignement fondamental et obligatoire comporte quatre filières très hétérogènes dans leurs finalités et modalités, quant aux lieux de formation (HE, universités, promotion sociale), au volume de formation (dont le volume de stages, voir *infra*) et aux profils de compétences. La disparité dans les programmes de formation, et en particulier la segmentation de la formation n'est pas sans lien avec les taux d'échec et de redoublement élevés aux moments charnières. De plus, il limite la mobilité et le développement professionnels des enseignants, alors qu'une forme de recouvrement entre filières de formation permettrait notamment la constitution d'équipes pédagogiques mixtes aux moments charnières, au sein des PO.

Le diagnostic réalisé en 2013 sur la formation initiale fait un certain nombre de constats dont son caractère court, l'organisation des horaires et des programmes, ainsi que le manque de moyens matériels et humains nécessaires, qui ne permettent pas d'atteindre certains des objectifs fixés, en particulier la transposition théorie-pratique, la gestion de l'hétérogénéité des élèves dans les classes, la connaissance du fonctionnement des institutions scolaires, et le travail en équipe. On notera en particulier que la formation initiale des enseignants en FWB est toujours plus courte que dans les pays voisins, pour ce qui est de la formation d'instituteurs primaires ou d'enseignants du secondaire inférieur. L'état des lieux met également en exergue une maîtrise insuffisante des compétences disciplinaires de base chez certains futurs enseignants (notamment dans le fondamental, en français et mathématiques), et que la création de nouveaux cours s'est plutôt réalisée au détriment de l'enseignement des disciplines. On note également des difficultés quant à l'organisation des stages - assez disparate entre les institutions de formation-, et quant à l'implication et la reconnaissance des maîtres de stage, ce qui peut rendre l'entrée dans la fonction problématique pour les nouveaux enseignants³⁵. En toute hypothèse, la formation des

³⁵ Un groupe de travail (GT4O) a remis une note clarifiant les finalités de la formation initiales en regard des missions de l'enseignement et des besoins du système éducatif. Des éventuelles révisions de la formation au

enseignants du secondaire supérieur comporte un nombre d'heures de stage très réduit par rapport aux pays voisins.

Par ailleurs, le diagnostic souligne la faible valorisation de la formation initiale des enseignants, les faibles moyens octroyés aux agrégations dans certaines universités, le « second choix » que cette formation représente souvent pour les candidats, le niveau des candidats à l'entrée dans la filière de formation initiale et la grande difficulté à y remédier en cours de formation. 34 % des étudiants entrant en filières pédagogiques ont eu une autre expérience dans l'enseignement supérieur dont 42 % des régents (fig.86). Et 54% des étudiants de la filière «maternel », 34% « primaire » et 28% « régent » sont diplômés de l'enseignement qualifiant (fig. 87). Les taux de diplomation dans les filières pédagogiques sont inférieurs aux taux d'abandon (fig. 88)³⁶. On observe par ailleurs que le master en sciences de l'éducation, non prévu comme formation en cours de carrière, est pourtant mobilisé par les enseignants pour obtenir le droit au barème 501 ou exercer d'autres fonctions dans l'enseignement.

En outre, en FWB, environ 1% des enseignants du fondamental et plus de 14% des enseignants du secondaire en fonction ne possèdent pas de titre pédagogique. Dans le secondaire, il y a près de deux fois plus d'enseignants sans titre pédagogique dans les établissements concentrant les élèves des milieux les plus défavorisés que dans ceux à forte concentration d'élèves de milieux favorisés (fig. 99).

L'organisation de la formation en cours de carrière – assurée par différentes instances, à différents niveaux - présente plusieurs problèmes d'articulation. Elle laisse apparaître une forme de cloisonnement des publics éligibles aux formations³⁷, rendant difficile la mixité des publics, mais également l'accès par des acteurs proches de l'école (formateurs d'enseignants, personnels d'accueil et de garderie travailleurs des SAS, enseignants en IPPJ, en écoles de devoirs, médiateurs scolaires, personnel SAJ, etc). Le caractère interréseaux des formations est prévu par les différents décrets, mais n'est pas effectif à tous les niveaux (enseignement fondamental ordinaire, promotion sociale). On note également que le plan individuel de formation et le plan de formation de l'équipe éducative ne sont pas prévus par tous les cadres juridiques. Une meilleure articulation entre les niveaux de formation permettrait de faire face aux cas de redondance dans l'offre de formation. La question de l'articulation entre la formation initiale et la formation en cours de carrière est posée. Selon le CEF, après 12 années de mise en œuvre, il est recommandé de revoir les Décrets de 2002 de manière à renforcer le continuum primaire/secondaire, et de rencontrer les besoins de certaines disciplines « orphelines ». Certaines améliorations peuvent être également développées comme l'évaluation de l'impact des formations est à développer pour dépasser l'évaluation actuelle qui ne donne de l'information que sur le degré de satisfaction de ces formations.

CAP et au CAPAES sont actuellement soumises à la réflexion. Enfin, des initiatives sont prises pour renforcer une approche inclusive dans la formation des enseignants.

³⁶ Si on se réfère à la situation en 2010-2011 des étudiants entrés en 2005-2006, en moyenne 52% des étudiants entrés dans les filières de type court sont diplômés, 44% ont abandonné.

³⁷ La formation en cours de carrière organisée par l'IFC pour l'ensemble des établissements (formation macro) suit les priorités définies par la commission de pilotage. La formation organisée par les réseaux (formation méso) est centrée principalement sur le projet éducatif. Enfin, la formation organisée par le Pouvoir organisateur (formation micro) est destinée à la mise en œuvre du projet d'établissement

La fréquentation aux formations est importante et l'obligation de formation semble aujourd'hui être considérée comme faisant partie intégrante du parcours de professionnalisation de l'enseignant. Le diagnostic met en évidence plusieurs leviers d'amélioration concernant l'allocation des budgets et les possibilités de financement et souligne que les budgets actuels ne permettent pas d'envisager un processus de formation intensif et de longue durée ni de rencontrer toutes les demandes d'inscriptions ou de développer des initiatives innovantes.

L'évaluation des dispositifs de formation³⁸ montre qu'il est possible d'agir sur la durée (plus de deux jours), le rythme et les modalités d'organisation - hybride, collectives³⁹ – de la formation de manière à garantir un transfert effectif dans les pratiques individuelles et collectives au sein des établissements. Le rôle de la direction dans le pilotage pédagogique et le processus formatif apparaît comme essentiel. Face à la difficulté de remplacement des enseignants peut constituer un obstacle à la formation, il pourrait être envisagé de privilégier des formations collectives, même si celles-ci peuvent présenter certaines difficultés.

En toute hypothèse, le nombre de jours de formation continue est en-deçà de celui des autres pays de l'OCDE (fig. 113). Si l'on se réfère à l'étude du consultant, dans le fondamental, seulement 36 % des enseignants estiment recevoir une formation continue de qualité et ils ne sont que 18 % dans le secondaire (fig. 114). On relève toutefois que les évaluations à chaud réalisées par les instances qui organisent les formations montrent un degré de satisfaction plus élevé.

Les constats relatifs aux parcours professionnels laissent apparaître un problème persistant, depuis une quinzaine d'années, de pénurie d'enseignants, en lien avec un taux important de sortie de la profession endéans les cinq premières années de la carrière (ce taux étant de 35% et déjà 19% dès la 1^{re} année) (fig. 101). L'absence de possession d'un titre pédagogique, le niveau d'enseignement (plus de pénurie dans l'enseignement secondaire supérieur que dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur) sont associés à la sortie des enseignants débutants. Les conditions de travail constituent un facteur essentiel, notamment les contrats précaires durant la première année (contrats à temps partiel, de remplacement ou pour une période courte, des contrats pour plusieurs P.O.). On relève qu'un tiers des enseignants débutants dans le secondaire ordinaire sont engagés, durant leur 1^{re} année de travail, pour un remplacement : cela double le risque d'abandon comparé à un début dans un poste vacant (fig. 105). Un tiers des enseignants débutants dans le secondaire ordinaire répartissent leur charge sur plusieurs établissements (fig. 106). L'isolement et l'absence d'accompagnement figurent également parmi les raisons avancées par les enseignants consultés, de même que le décalage entre les préconceptions du métier et la réalité. Il est à noter à cet égard que dans les focus groupes organisés par le consultant, 44% des directions déclarent organiser un système de tutorat pour les nouveaux enseignants tandis que 25% des enseignants déclarent que ce système existe dans leur établissement (fig. 107). On relève par ailleurs un manque d'outils de mesure en matière de pénuries des fonctions et le fait que celles-ci connaissent des variations importantes en fonction du moment de l'année scolaire et selon les disciplines et fonctions concernées. Enfin,

³⁸ Au regard des objectifs de formation présentés dans les Décrets (2002).

³⁹ Compagnonnage, communauté de pratiques, en équipes, en cascade pour former des enseignants relais).

on note que près de 3900 enseignants expérimentés sont actuellement en DPPR à temps plein ou partiel, soit environ 5% du corps enseignant en fonction (fig. 102)⁴⁰.

Le diagnostic met en évidence la part importante d'enseignants débutants dans les écoles les plus défavorisées. En effet, les enseignants débutants (moins de 5 ans) comptent pour environ 20% du personnel enseignant mais représentent jusqu'à 30% dans les établissements à ISE faible à Bruxelles (fig. 104) et la part d'enseignants débutants plus 'âgés' dans les cours techniques et de pratiques professionnelles, de même que la trop grande différence de position sur le marché du travail entre les enseignants débutants et les enseignants établis. Il pointe également la rigidité administrative favorisant peu la reconnaissance de l'expérience acquise hors du système éducatif. Par ailleurs, les éléments de constats convergent quant au fait qu'en FWB, les enseignants ont des possibilités de mobilité plus ou moins importantes selon leur PO et leur réseau. Cette mobilité est plus élevée entre établissements qu'entre PO ou réseaux (fig. 83). Après 5 ans, 56 % des enseignants de 20 à 24 ans enseignent dans une autre école ; 34 % des enseignants de 25 à 29 ans. Sauf pour les enseignants de 20 à 24 ans, la mobilité est très faible entre PO ou entre réseaux (fig. 83). Entre la moitié et le tiers des équipes pédagogiques sont renouvelées tous les 5 ans (fig. 100). On remarque une stabilité plus grande dans les établissements du LS, sans doute du fait d'une mobilité plus réduite en lien avec la petite taille des PO (taux de stabilité de l'équipe pédagogique à 5 ans = environ 68% dans le LS, 60% dans l'OS, 52% dans l'OO). On note également systématiquement une stabilité légèrement plus élevée dans les établissements à ISE plus favorable. Il importe à cet égard de relever qu'on constate une corrélation entre la stabilité des équipes pédagogiques et les résultats des élèves (fig 103).

Globalement, même si la profession est jugée peu attractive par une majorité de la population (fig 77), les enseignants se déclarent plutôt satisfaits de l'exercice de leur métier⁴¹ : du contenu de leur travail (intérêt pour la matière et autonomie), des relations qu'ils entretiennent avec les élèves, les collègues et la direction. En revanche, ils sont moins satisfaits de certains aspects de leur travail qu'ils trouvent importants : le sens de leur travail (utilité sociale, enrichissement personnel), la variété dans le contenu de leur travail et le travail en classe. A ce propos, le rapport des élèves à leur scolarité (motivation, niveau scolaire) et les problèmes liés au milieu socio-familial sont les plus souvent évoqués, cela plus que les problèmes de discipline, les conditions matérielles et organisationnelles du travail.

La recherche académique récente a analysé le « malaise » exprimé par certains enseignants comme trouvant également son origine dans l'évolution du public scolaire plus hétérogène, et l'évolution des politiques scolaires leur imposant une approche pédagogique définie et limitant leur autonomie. S'ils adhèrent aux principes de ces politiques⁴², celles-ci sont sources de stress, d'un sentiment d'un travail mal fait ou celui d'être dépossédé de son métier, car ces exigences (dont l'approche par compétence), outre le fait qu'elles soient « imposées d'en haut » sont perçues par certains, comme contraires à leur éthique professionnelle, difficiles à mettre en œuvre et ambiguës (difficulté d'en saisir le sens).

⁴¹ Maroy et Cattonar, 2002, Van Campenhoudt et alii, 2004.

⁴² Catonar et alii, 2013.

La profession est souvent vécue comme un engagement sociétal mais avec une perception d'un manque de reconnaissance sociale (fig. 82). Ils sont également insatisfaits des conditions de travail (les possibilités de carrière, le salaire, le régime de pension) mais les considèrent néanmoins comme des aspects moins importants. A cet égard, le niveau des salaires des enseignants est supérieur à la moyenne OCDE de même qu'à la moyenne EU21, mais inférieur à la moyenne des pays voisins pour l'enseignement primaire et secondaire inférieur (fig. 78). Par ailleurs, le salaire des enseignants est en ligne avec ceux du secteur privé mais progresse moins vite (fig. 79).

Le rapport Eurydice permet de comparer le temps de travail tel que défini dans les statuts et/ou contrats de travail à travers les pays européens (fig 80). En FWB, la définition officielle de la charge de travail d'enseignement correspond au temps du « face-à-face pédagogique » alors que dans d'autres pays, cette charge de travail est définie tantôt comme le temps de présence total à l'école (incluant des missions diverses dans le cadre de l'école), tantôt comme le temps de travail total incluant également le temps de travail à domicile (préparations, corrections, etc.). Si la FWB est dans la moyenne inférieure européenne au niveau de la charge en « face-à-face », on ne sait rien du travail complémentaire réalisé. Par ailleurs, le temps d'enseignement pour les élèves est plus élevé en FWB que la moyenne des pays européens et de l'OCDE (et qu'en Communauté flamande) (fig. 50).

*

Concernant les rapports école/entreprise, l'état des lieux examine en particulier l'implication des secteurs dans la production des référentiels, leur implication dans l'infrastructure, et la formation en lien avec l'entreprise (alternance, stages, immersion). Il relève plusieurs problématiques dont celle de la relégation et de la hiérarchisation des filières. Dans ce contexte, on le sait, le choix de l'enseignement qualifiant ne correspond pas toujours à un choix et un projet professionnel de l'élève. Par ailleurs, l'analyse met en avant l'importance de structurer l'offre de stages et de répondre à la discrimination à l'embauche, ainsi qu'une régulation dans l'attribution des stages, par exemple au niveau des Bassins EFE.

A propos de l'enseignement qualifiant, on relève les difficultés liées à la définition des référentiels des activités éducatives, notamment un rythme peu élevé et variable entre secteurs, dans la production des profils SFMQ et de leur mise en œuvre par les opérateurs. Dans les faits, 3 ans en moyenne sont nécessaires à la réalisation des « profils métiers ». Quatre profils sont effectivement mis en œuvre dans le cadre de la CPU sur 42 « profils métiers » et de formation réalisés. Certaines difficultés sont mises en évidence comme l'inertie des acteurs, des blocages au sein des chambres ou entre-elles, la difficulté d'appréhender les métiers émergents, la différenciation entre filières, l'articulation avec l'agenda de la DPC. L'accord de coopération SFMQ est en cours de révision afin de répondre à ces difficultés.

Les fonds sectoriels interviennent à plusieurs moments notamment sur la pertinence des équipements demandés par les écoles, dans la mise en place du dispositif CTA et dans la sélection des projets CTA. Les fonds sectoriels sont également représentés dans les comités d'accompagnement de chaque CTA et impliqués dans l'organisation d'épreuves, de formations spécifiques, dans la mise à dispositions de moyens de promotion des CTA, les

constats sont plutôt positifs en matière de fréquentation, de renouvellement et de pertinence des équipements. Cependant, les données manquent pour en estimer leur usage et la fréquentation des élèves (par type et filière), pour évaluer leur qualité au regard des objectifs et des attentes des équipes pédagogiques et pour vérifier si l'ensemble des infrastructures constitue vraiment un « parc commun ». Le rapport relève également la difficulté des processus de décision et de consultation dans ces initiatives.

Concernant la formation et l'évaluation des élèves dans le cadre de l'alternance, des stages et de l'immersion en entreprise, le diagnostic souligne les difficultés liées à la disponibilité de lieux de stage et à leur qualité pédagogique. Les CEFA sont considérés comme une alternative à l'enseignement ordinaire. Ils représentent 2,4% des élèves et sont constitués d'une population principalement masculine. Le taux d'insertion, en augmentation, est actuellement d'environ 80%. Plusieurs dispositions de mise en œuvre, dont l'alignement des statuts des stagiaires, constituent des avancées.

*

Face au cloisonnement et à l'éparpillement des initiatives, il s'agit de viser une articulation structurelle entre le monde culturel et celui de l'école, afin de dépasser un lien à géométrie variable et tributaire d'initiatives individuelles ou locales. Les rapports entre école et monde de la culture restent complexes et trop peu développés. Laissés à la discrétion des PO sans obligation d'organiser des cours ou des activités spécifiques, les dimensions culturelles reposent le plus souvent sur des initiatives des enseignants, des directions ou des équipes éducatives. Au regard de la multiplicité des opérateurs publics ou privés (environ 3000 opérateurs) et des administrations impliquées (AGE, AGC, provinces, les villes et communes), de l'ampleur variable des initiatives et de la diversité des modalités d'intervention, l'évaluation systématique des actions reste difficile. Seuls les 19 projets pilotés par la FWB (représentant un budget d'environ 2.700 M euros) font l'objet d'une évaluation par l'Observatoire des Politiques Culturelles.

*

Concernant les relations entre l'école et les acteurs d'aide à la jeunesse, les diverses initiatives, ainsi que les conditions de leur mise en œuvre, ne font pas l'objet d'évaluation systématique, et ce même si l'on constate un impact indéniable de ces actions conjointes entre acteurs scolaires et extra-scolaires. Le secteur AAJ travaille en partenariat avec l'école pour des difficultés en lien avec la scolarité (décrochage, problèmes éducatifs ou disciplinaires, inscription scolaire, orientation ou réorientation) ou ayant un impact sur la scolarité. Il s'agit à la fois de projets locaux, de projets AMO-Ecoles et de pratiques destinées aux mineurs en difficulté socioscolaire (SAS)). En termes d'évaluation, on remarque que ces initiatives se basent sur des concertations multiples, des processus d'évaluation, des rapports d'activités et des procédures de justification de financement, mais

dont la diversité rend difficile l'évaluation précise. De même, il n'y a pas d'évaluation systématique des 12 services d'accrochage scolaire (SAS), établis depuis une dizaine d'année et qui assurent la prise en charge temporaire d'élèves (environ 400 par an) en vue d'une resocialisation et re-scolarisation.

Ces dispositifs et collaborations témoignent de la complexification des situations vécues par les jeunes, en particulier le décrochage, qui sont souvent multifactorielles et prennent naissance tôt dans la scolarité. L'allongement de la scolarité, la problématique sensible de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes sans diplôme, la promotion du droit des jeunes, la mise à l'agenda de la problématique des NEETs, témoignent de la complexité de la problématique du décrochage et de son caractère socio-scolaire. On notera que les actions menées auprès de ces jeunes de basent cependant sur une hypothèse d'un déficit individuel socio-sujetif, ou « trouble du projet et de l'action », et sont menées en dehors de l'école. La recherche établit un risque de développement de nouveaux circuits de relégation et l'occasion pour l'institution scolaire d'éviter de remettre en cause son fonctionnement. D'autres systèmes (Flandre) se concentrent sur des solutions scolaires préventives du décrochage.

*

La reconnaissance des organismes de représentation des parents, l'instauration des conseils de participation⁴³, des subventions et l'adoption d'un cadre décretaal (2009) témoignent de l'importance prise, au cours des dernières décennies par les relations famille-école. Il ressort de l'analyse menée par le consultant que le cadre légal régissant l'implication des parents dans les établissements (associations de parents, conseils de participation) est toutefois mis en œuvre de façon très variable sur le terrain, voire dans certains cas purement et simplement ignoré (fig. 167). Des efforts sont faits dans de nombreux établissements pour adapter l'école aux besoins des parents (par exemple, horaires d'ouverture, accueil des parents étrangers, etc ...) et innover pour les impliquer davantage dans la vie de l'établissement. Ces efforts sont cependant loin d'être systématisés.

On observe par ailleurs que les relations parents-enseignants ont évolué dans le temps et varient également selon l'origine sociale des familles. Le rapport école-famille s'avère particulièrement sensible avec les familles précarisées ou en difficulté (immigration, handicap...), qui trouvent difficilement leur place à l'école. La recherche met en avant qu'afin de construire un rapport de confiance avec elles, la combinaison d'actions menées dans le cadre de la classe, de l'établissement scolaire, des parents et des enfants, en partenariat avec des organismes extérieurs, dès l'école maternelle, s'avère efficace.

Enfin, on notera que les équipes pédagogiques rapportent une dégradation dans leur relation avec les parents (fig. 165). L'augmentation des recours dans l'enseignement secondaire est soulignée par les acteurs de terrain comme un signe tangible d'une judiciarisation des rapports entre parents et établissements (fig. 166).

⁴³ Les quatre missions principales du « conseil de participation » sont définies par le Décret *Missions*.

*

Le périmètre d'activité des CPMS est vaste et adaptable aux besoins des élèves et donc différent en fonction des populations scolaires. Leur impact en termes de suivi psycho-social de l'élève est mis en avant par les autres acteurs de l'enseignement (en particulier pour les situations familiales difficiles). Il ressort également du rapport du consultant que l'autonomie des CPMS par rapport à l'école constitue un élément positif. Les acteurs soulignent en revanche un manque de disponibilité de certains CPMS et remettent en question leur rôle et/ou impact dans l'orientation des élèves vers l'enseignement spécialisé et les filières qualifiantes et professionnelles. Il n'existe actuellement pas de mesures agrégées pour objectiver ce ressenti de terrain, que ce soit pour décrire les activités (par exemple le temps alloué à chaque activité, établissement) ou pour en mesurer l'impact. Par ailleurs, les normes d'encadrement sont complexes, favorisent les « dés-économies d'échelles » et complexifient parfois la gestion d'équipe. Enfin, les règles relatives à la désignation des directions des CPMS paraissent restreindre exagérément le champ des candidats possibles.

Le suivi de l'impact des CPMS sur le terrain n'est pas assuré à ce jour et le pilotage à ce niveau n'est donc pas possible au niveau central (mais sans doute au niveau central des PO de CPMS).

IV. Axe thématique « Gouvernance »

Eléments de prospective

Autonomie et responsabilisation

Un renforcement de la part d'autonomie et de responsabilisation des pouvoirs organisateurs, des associations de pouvoirs organisateurs et des établissements est préconisé sur la base d'un cadre mettant l'accent sur l'évaluation et les outils de pilotage, et réalisé par l'intermédiaire de la contractualisation. Ceci devrait concerner certains aspects précis relatifs à la gestion des moyens et des personnels, la gestion pédagogique, le pilotage de l'innovation, le fonctionnement et le choix des éléments pertinents dans l'environnement à utiliser en interne. L'enjeu clé est de (ré)accorder aux différents acteurs certaines marges d'autonomie et de responsabilisation, au nom des vertus de ces principes (créativité, sentiment de professionnalisation). Il s'agira d'être attentif à déployer une exigence univoque d'autonomie et de responsabilisation dans toutes les écoles et dans toutes les filières.

L'autonomie ne peut se concevoir qu'en référence à la poursuite d'objectifs clairs, mesurables et communs à tous les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles vis-à-vis desquels les acteurs doivent être responsabilisés. Ces objectifs devraient être assortis d'indicateurs, formellement définis et évalués par l'autorité publique de régulation. L'exigence de responsabilisation tiendrait compte des moyens octroyés et des conditions particulières dans lesquelles les différents établissements déploient leurs actions, notamment des caractéristiques de la population qu'ils accueillent, dans une logique de régulation et de pilotage.

L'autonomie vise à réaliser certains objectifs sur lesquels tous les partenaires se sont mis d'accord. Dans ce cadre, le contrat d'objectifs est à considérer comme une façon de donner des gages à l'autorité publique – gardienne de l'intérêt collectif – tant sur l'atteinte de ces objectifs que sur la mise en œuvre des solutions pédagogiques et organisationnelles qu'elle requiert, et ce, dans l'intérêt des élèves. La contractualisation aura également le mérite de mieux tenir compte, dans l'attribution des moyens liés à l'atteinte des objectifs, des impératifs particuliers auxquels les différents établissements sont confrontés, notamment en termes de publics et de faire apparaître que, dans le cas où les conditions particulières n'ont pas permis d'atteindre les objectifs, c'est la responsabilité de la gouvernance du système scolaire qui est engagée.

C'est au final à un réexamen approfondi des relations entre l'autorité publique et les opérateurs qu'il convient de s'atteler, notamment en allégeant les contraintes et les exigences de justification administratives et en faisant endosser, par l'autorité publique, le statut de garant de l'intérêt collectif. Ce réexamen devrait se fonder sur une répartition claire des responsabilités, et sans doute une redéfinition des relations, entre chacun des acteurs et ce, entre et au sein des différents niveaux : Fédération Wallonie-Bruxelles, organes de représentation des pouvoirs organisateurs, pouvoirs organisateurs et établissements.

Le pilotage du système éducatif

La mise en place d'un recueil systématique de données pour affiner le pilotage du système éducatif est vivement recommandée (GT2p.18). Le pilotage du système éducatif devrait, en particulier, contribuer à mieux comprendre ce que recouvrent les notions de réussite, d'échec et d'orientation, pour les filles et pour les garçons, et ainsi être en mesure de favoriser des politiques différenciées qui s'attaqueraient notamment à la réduction de l'échec et au rapport à l'école pour les garçons et aux problèmes d'orientation précoce et d'auto-sélection pour les filles.

Le renforcement des évaluations externes (interréseaux et réseaux), tant au niveau du pouvoir régulateur, qu'au niveau des fédérations de pouvoirs organisateurs, est identifié comme l'un des éléments de gouvernance permettant d'assurer l'amélioration de la qualité de l'enseignement, en particulier si l'analyse des résultats de ces évaluations devait permettre l'élaboration de plans d'actions permettant d'accroître la qualité du fonctionnement des établissements et des équipes pédagogiques (concernant les évaluations, voir également *supra*, axe thématique « parcours d'élèves »).

Les résultats de ces évaluations externes devraient également permettre un suivi scientifique du fonctionnement du système scolaire dans son ensemble venant en appui des instances de pilotage du système scolaire. Le recueil de données par la recherche permet d'améliorer le pilotage du système, à l'instar de l'*Onderwijscentrum Brussel* et du consortium universitaire *Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen* qui, en Flandre, développent des études fines sur les principales données, trajectoires et suivis des élèves lors de la transition entre les études et l'emploi notamment.

Un autre enjeu majeur en termes de gouvernance consiste à modifier, à long terme, la logique de fonctionnement dite de « différenciation complémentaire » de notre système éducatif. Les voies envisagées sont d'une part la lutte contre la ségrégation scolaire par le biais de mesures précises de *régulation des choix scolaires*, reposant sur des procédures claires, transparentes et gérées de manière centralisée et lisible par un organisme impartial et lui-même transparent ; qui doivent avoir fait l'objet de tests et de vérifications ; dont la lourdeur doit être proportionnée au but ; et dont la complexité ne doit pas ouvrir la voie au développement de comportements stratégiques ; et des critères et indicateurs légitimes, pertinents et adéquats par rapport aux buts poursuivis. Il est suggéré de réexaminer les procédures mises en œuvre dans le cadre du décret « *inscriptions* », notamment le type, le poids et la pertinence des critères et indicateurs retenus⁴⁴.

Il s'agit d'autre part de poursuivre et d'intensifier les politiques de *discrimination positive des moyens*, notamment par des mesures incitatives – en termes d'encadrement et de moyens de fonctionnement – accordées aux écoles qui sont amenées à rencontrer le plus de défis en matière de réduction des inégalités, particulièrement dans l'enseignement fondamental où la ségrégation scolaire se développe dès l'entrée. Il y a lieu notamment de veiller à un renforcement du cours d'adaptation à la langue de l'enseignement et du soutien pédagogique. En outre, la réglementation relative à la formation des personnels directeur et enseignant ainsi

⁴⁴ On remarque toutefois qu'alors que certains souhaitent des procédures centralisées de régulation des inscriptions et ce dès l'entrée de la scolarité obligatoire, d'autres y sont opposés au nom de leur lourdeur, complexité etc.

que du personnel auxiliaire d'éducation devrait permettre à ces derniers de mieux appréhender la diversité du public scolaire.

Enfin, il convient d'encourager la mixité scolaire par des *mesures incitatives* ou par *l'imposition de quota*, et par ailleurs d'identifier les « bonnes pratiques » des établissements capables de diplômer une proportion donnée d'élèves dont l'indice socioéconomique est faible.

La gouvernance pédagogique

Le travail collaboratif au sein des équipes enseignantes acquiert un rôle essentiel, ainsi que l'instauration d'une culture d'évaluation participative, à l'instar de ce qui se pratique dans d'autres métiers. Il s'agit en effet pour les structures dans leur ensemble de favoriser l'autonomie, la responsabilisation et la participation des différents acteurs (élèves, enseignants, personnels de direction) – en élargissant les marges de manœuvre et en accentuant la professionnalité dans le cadre d'objectifs précis dont l'atteinte est mesurée. Le développement de projets innovants requiert un travail collaboratif au sein d'équipes enseignantes, ce qui implique de conférer aux établissements la capacité de moduler leur organisation pour organiser un enseignement collectif et de mettre à disposition de ces équipes des espaces de travail collectif. Une culture d'évaluation participative, comme modalité de responsabilisation, peut se concrétiser notamment par des audits d'établissements, sous une forme consentante et à leur initiative, dans une cohérence par rapport aux objectifs que les établissements se sont fixés dans leurs projets pédagogique et d'établissement ainsi que dans leur plan d'actions. C'est dans ce sens que l'on encouragera le développement d'un leadership coopératif et transformationnel au sein de chaque établissement, au travers de la mise en place de méthodes participatives pilotées par les pouvoirs organisateurs, avec l'appui des organes de représentation et de coordination, et dans le respect des règles de la concertation sociale. L'enjeu est également d'ouvrir l'école sur le monde et de favoriser des dynamiques collectives locales au sein des établissements, en relation avec différents partenaires : milieux culturels, associatifs, privés, publics, parents...

Il serait particulièrement utile d'observer de près les établissements – et en particulier leurs pratiques organisationnelles et pédagogiques – qui parviennent à relever le défi de la lutte contre les inégalités, d'une part des établissements accueillant initialement un public défavorisé et qui sont parvenus à hausser le niveau de leurs résultats et à attirer un public plus diversifié, et d'autre part ceux qui, s'étant ouverts à un public moins favorisé, sont parvenus à l'inclure durablement et à le conduire à la réussite. Si le développement de la mixité sociale et la stabilisation des choix d'école supposent, avant tout, que des conditions d'enseignement aussi homogènes que possible soient offertes dans tous les établissements (ce qui passe par l'instauration impérative d'un tronc commun polytechnique, de pédagogies appropriées à tous les publics, d'une remédiation scolaire volontariste...), faire davantage converger les établissements en termes de qualité et d'efficacité, permettrait d'enclencher un cercle vertueux, dans la mesure où l'ensemble des établissements gagneraient en attractivité aux yeux de parents et la tension engendrée par la compétition pour l'accès aux « meilleurs écoles » s'apaiserait.

Il s'agit aussi d'élaborer, de développer et de diffuser les outils pédagogiques – notamment le Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) –, de favoriser l'innovation pédagogique s'inscrivant dans une approche systémique et s'intégrant dans le projet d'établissement, ou

encore d'instaurer un dispositif de diagnostic précoce, de renforcement et de remédiation diversifiés.

Recruter et maintenir des enseignants motivés et compétents dans le système éducatif s'avère crucial, et particulièrement dans les établissements accueillant des publics défavorisés. Par ailleurs, le développement de parcours mixtes pour les enseignants – misant sur la combinaison d'une expérience à l'école et dans le monde économique et social, ainsi que leur mobilité (interne, entre établissements contrastés, avec d'autres fonctions), sur la base d'approches incitatives, pourrait jouer un rôle important, en particulier pour mieux articuler les formations qualifiantes aux besoins et contextes professionnels.

Il s'agit également de faire face au besoin accru d'enseignants de qualité et compétents et il ne faudrait en aucun cas que, sous le prétexte d'une augmentation soudaine des besoins d'encadrement, les exigences de qualité du recrutement soient tacitement revues à la baisse. Le maintien d'un niveau adéquat de recrutement passera notamment par une série de mesures : opportunités de carrière plus attractives, possibilités d'interruption de celle-ci, prise en compte de l'ancienneté barémique lors de l'engagement des enseignants ayant une expérience professionnelle dans un autre secteur, etc.

La prise en charge en dehors des heures de classe devrait aussi être assurée par un personnel qualifié - par exemple des éducateurs - afin de garantir aux acteurs de l'école un cadre serein et agréable et augmenter ainsi leur appétence pour l'espace scolaire. Les modes de gouvernance et de structure devraient également permettre les débats avec les parents et les autres acteurs concernant l'amélioration du fonctionnement de l'école.

La gouvernance numérique

Le numérique constitue une opportunité de rendre plus aisément accessibles des informations telles que le dossier administratif de carrière des enseignants et les indicateurs de parcours des élèves. Il permet également d'assurer une meilleure continuité dans le suivi des apprentissages entre collègues, grâce à la mise en ligne de « référentiels élèves », au portefeuille pédagogique personnel et aux bulletins électroniques évolutifs. Il convient cependant de tenir compte de la charge de travail qu'elle génère pour les enseignants et les établissements scolaires.

Les structures et les modes de gestion système éducatif (que ce soit au niveau central, intermédiaire ou local) doivent permettre de valoriser l'innovation numérique. Afin de garder la mainmise sur le développement technologique et ses implications financières, il appartient aux pouvoirs publics de fixer les orientations – par exemple, une préférence donnée aux solutions open source – et définir des balises claires en cette matière, en évitant autant que possible une privatisation des outils numériques utilisés à des fins scolaires. Les pouvoirs publics ont également à mobiliser tous les moyens nécessaires pour que l'école gère ce tournant numérique, sans négliger les moyens humains : développement d'outils pédagogiques, formation, maintenance... L'inscription de l'usage du numérique dans les projets d'établissement et dans les plans de formation des enseignants doit également être encouragée. Un interfaçage doit être prévu entre les outils de gestion numérique utilisés sur le plan local, intermédiaire et central.

Il s'agirait d'une part de lancer un plan d'équipement ambitieux en matière d'outils de base de la pédagogie numérique et d'élaborer un plan stratégique de mise en œuvre de l'école numérique à l'échelle de la FWB (y compris un organe responsable du suivi de ce

plan et de son évaluation). En outre, et afin de permettre la production des outils adaptés aux modes de pilotage et de gestion des établissements et de prévoir, au-delà d'un investissement en matériel, un encadrement spécifique en moyens humains, l'usage du numérique devrait figurer dans les projets d'établissement et dans les plans de formation des enseignants.

Les modalités organisationnelles de la vie à l'école (évolutions démographiques, rythmes)

Les évolutions démographiques des années à venir auront un impact important sur les besoins en matière d'offre scolaire, qui exigent d'identifier au plus tôt les besoins futurs et les projets de création de places scolaires. Plusieurs pistes sont identifiées pour la détection des besoins, l'échange des informations en matière d'inscriptions ou encore la politique de gestion efficace de celles-ci dès l'enseignement fondamental.

Il s'agit de créer des places scolaires de qualité, offrant aux élèves de bonnes conditions d'apprentissage (ce qui suppose notamment des structures permanentes ou du moins qui peuvent le devenir à terme, des espaces créatifs, des réfectoires et des salles des profs).

Quant aux rythmes scolaires, une nouvelle organisation du temps permettrait d'améliorer les conditions de vie, mais aussi d'apprentissage des élèves. L'organisation de la *journée scolaire* devrait d'abord tenir compte de l'âge des élèves et de leurs capacités physiques et intellectuelles. Elle devrait, pour tous les élèves, s'aligner sur les courbes circadiennes de l'attention et tenir compte du creux de vigilance. Les créneaux horaires reconnus comme étant les plus favorables aux apprentissages seraient, quant à eux, réservés aux acquisitions nouvelles et fondamentales requérant une vigilance importante. L'allongement devrait inclure le rapatriement du travail personnel au sein même de l'école. Il constituerait par ailleurs un bon argument en faveur d'une modération du volume des devoirs et des leçons. En outre et de manière à mieux correspondre aux modes de vie des familles et à favoriser une réelle récupération durant les congés scolaires, l'année devrait faire alterner 7 semaines de cours et 2 semaines de congé, avec un plus long congé de 7 semaines l'été.

Problématique de la gratuité

La gratuité – qui devrait idéalement être réelle et complète – reçoit également une attention particulière. On vise ainsi une gratuité réelle et complète, qu'il s'agisse des activités scolaires bien évidemment, mais aussi des activités périscolaires et culturelles ainsi que d'éventuels frais liés à la surveillance des temps de midi, aux garderies, aux repas et aux interventions de spécialistes en matière de santé publique ou d'aide aux apprentissages (logopédie, psychomotricité...). De manière à dépasser le stade du vœu pieux, une stratégie structurelle d'atteinte de la gratuité totale devrait être définie, assortie d'un échéancier précis. Pour certains, la gratuité complète serait par ailleurs favorisée par la réduction des différences entre établissements en matière de subventions de fonctionnement. Dans l'attente d'une telle gratuité complète, des mesures transitoires devraient être prises pour, au minimum, assurer la gratuité légale actuelle. Il conviendrait ainsi d'organiser un contrôle de l'application effective de la réglementation sur la gratuité par une instance indépendante chargée de rendre régulièrement des comptes ; d'instaurer un système de paiement des frais scolaires excluant toute intervention directe ou indirecte de l'enfant pour éviter qu'il ne devienne otage de la situation financière de ses parents vis-à-vis de l'école ; et de faire strictement appliquer les dispositions interdisant la prise de sanctions en cas de non-paiement et rendant impossible l'identification publique des personnes en difficulté de paiement des frais scolaires.

Eléments de diagnostic

L'état des lieux traite de différents aspects de la gouvernance du système scolaire en FWB. Les constats et diagnostics portent sur les outils, ressources et l'organisation de la gouvernance et de la régulation et sur l'organisation de l'évaluation en particulier, mais apporte aussi des éléments d'analyse en matière d'allocation et de liquidation des ressources, en matière d'infrastructures et concernant la gratuité.

*

Les outils, ressources et l'organisation de la gouvernance

L'organisation de la gouvernance⁴⁵ du système éducatif se caractérise par sa complexité, son caractère décentralisé et la multiplicité de ses acteurs. Les autorités publiques de la FWB (le Parlement, le Gouvernement, le Ministre compétent pour l'enseignement obligatoire et l'administration centrale, chacun pour ce qui le concerne) définissent la stratégie et les objectifs du système, assurent son financement, définissent les rôles et responsabilités des acteurs, élaborent les normes et réglementations, définissent les parcours scolaires et les filières, veillent au respect des normes et des règles et assurent le pilotage de l'ensemble du système. En FWB, les quatre fédérations de POs (le CECF, le CPEONS, le SeGEC, la FELSI) et l'Officiel Organisé (W-BE) remplissent le rôle d'organe intermédiaire entre les autorités publiques et les établissements (par ex en offrant un soutien ciblé aux établissements, en renforçant la collaboration entre établissements ou en offrant des services partagés). Le profil des POs qui les composent impacte de manière conséquente le rôle qu'elles remplissent auprès de leurs POs. Certains gros POs (principalement au niveau des Villes et des Provinces) agissent également en tant qu'échelon intermédiaire par rapport aux nombreux établissements scolaires qu'ils organisent. Les établissements scolaires avec leurs directions, équipes pédagogiques et autres acteurs de terrain sont responsables de délivrer aux élèves un enseignement de qualité (cours, évaluations, orientations...).

La gouvernance du système éducatif est décrite comme obéissant au modèle d'un « quasi-marché », reposant sur le choix des usagers et la concurrence des établissements. La recherche académique a largement mis en évidence l'impact de ce modèle en termes

⁴⁵ Le terme gouvernance renvoie d'une part, au financement et à la production du service éducatif, et d'autre part, aux modes de régulation institutionnels d'un système éducatif. On considère ainsi que les modes de régulations recouvrent l'ensemble des mécanismes d'orientation, de coordination, de contrôle des actions des établissements, des professionnels ou des familles au sein du système éducatif, mis en place par les autorités éducatives. Ces modes de régulation concernent différents niveaux (central, bassin de vie, fédérations de PO/réseaux, PO, personnels de direction et de coordination/établissement), différentes instances et acteurs (Maroy, 2005).

d'inéquité. Dans le cadre d'un tel modèle, la qualité d'une école n'est pas a priori aisément évaluable par les usagers. De ce fait, le choix des écoles est aussi tributaire d'effets de réputation, parmi lesquels la composition du public de l'école peut jouer un rôle. Suivant ce modèle, les écoles sont en théorie plus incitées à travailler sur la composition de leur public (c'est-à-dire l'aspect le plus visible) que sur l'amélioration de leur service éducatif. L'analyse montre que ce modèle serait de nature à accroître les effets de ségrégation, particulièrement présents au sein du système éducatif belge francophone. A ce propos, il faut toutefois prendre en considération le fait que la Fédération Wallonie-Bruxelles a adopté plusieurs mesures visant à lutter contre ce type d'effets, comme celles contenues dans le décret *Missions* et le décret *Inscriptions*, sans toutefois avoir pu jusqu'à présent réduire significativement les effets négatifs du quasi-marché. On note par ailleurs, qu'« à côté du modèle du marché », se développent des modes de mise en commun des ressources obéissant à des logiques distinctes. Ainsi, des possibilités de *partage des ressources* sont mises en œuvre, principalement au sein des réseaux. Il en va de même de certains modes de régulations de l'offre existant également au niveau des réseaux d'enseignement, et qui limitent dès lors l'effet du marché au sein des réseaux, mais pas entre ceux-ci. Ces modes de régulation alternatifs basés sur la mutualisation des ressources sont évalués positivement par les chercheurs.

La gouvernance est par ailleurs de plus en plus marquée par le modèle de l'« état évaluateur », caractérisé par la fixation d'objectifs à atteindre, l'évaluation standardisée des résultats et un système d'incitants. En FWB, cette mutation prend essentiellement la forme d'un important dispositif de pilotage par les résultats, notamment à travers le développement des évaluations (épreuves externes à fonction diagnostique ou certificative) aux différents moments du parcours scolaire des élèves. Les éléments de diagnostic complémentaire montrent que l'analyse régulière d'un grand nombre de données quantitatives comprenant les résultats aux évaluations standardisées permet d'analyser le niveau de performance des établissements du système, de mesurer leur valeur ajoutée ou encore d'identifier des établissements nécessitant un soutien spécifique ou développant des innovations à propager à travers tout le système. Ces trois éléments sont à la base du pilotage et de l'amélioration de la performance du système et permettent d'observer de manière rigoureuse l'efficacité de certaines politiques mises en œuvre au sein du système. Si ces développements offrent aux réseaux de nouvelles possibilités de régulation de leur action, on constate cependant la complexité de l'articulation entre les différents niveaux du système et une interrogation quant à la portée incitative du « retour » donné aux enseignants concernant les résultats de leurs élèves⁴⁶.

Malgré une certaine évolution vers le modèle de « l'Etat évaluateur », les réformes dans l'enseignement se sont largement concentrées en FWB, jusqu'à présent, sur les structures et beaucoup moins sur les processus (fig. 75). En effet, l'analyse des principaux textes légaux et interventions des gouvernements et responsables de la FWB révèle une part plus importante d'interventions de type « Structure » (62%) par rapport aux interventions de

⁴⁶ On connaîtrait peu les effets, en termes d'efficacité sur les performances des élèves, du mode de gouvernance basé sur l'« état-évaluateur » et l'approche réflexive. Une recherche a par exemple montré - à partir d'entretiens auprès de 30 directeurs d'écoles secondaires - que les résultats des évaluations externes communiqués étaient peu utilisés. On tend également à montrer que les épreuves, surtout certificatives, pourraient avoir un effet sur les pratiques éducatives, et notamment sur la régulation des parcours scolaires. En définissant un mètre-étalon de la réussite, la mise en échec constitue généralement un levier de l'orientation vers une autre filière, et souvent une autre école, ce qui tendrait à conférer à l'épreuve un effet régulateur des flux d'élèves entre écoles

type « Processus » (24%) alors que, d'après les éléments de diagnostic complémentaire, les interventions liées au « Processus » ont une part de 70% dans les systèmes qui ont réussi à s'améliorer⁴⁷.

Pourtant quelle que soit l'importance fondamentale du facteur socio-économique et de la logique de « séparation » sur les résultats des élèves, les éléments de diagnostic complémentaire montrent qu'à population d'élèves donnée, il existe des différences de résultats entre types de PO et entre établissements. Ces constats doivent nous amener à questionner les processus de gouvernance du système scolaire et les différences de pratiques et de contexte réglementaire qui caractérisent les réseaux de PO et les établissements. Il convient à cet égard d'être prudent dans l'interprétation de données qui sont très parcellaires. Par ailleurs, en ce qui concerne les différences de résultats entre types de PO, toute comparaison doit prendre en compte le fait que les profils des PO sont forts différents (en termes de taille et d'offre d'étude notamment, fig.2). Les filières qualifiantes qui connaissent des résultats moins bons que les autres filières (ainsi que le montrent l'évaluation externe non certificative en lecture en 4^e secondaire (fig. 24) ou encore le taux de redoublants et de retard scolaire dans le qualifiant) sont ainsi proportionnellement beaucoup plus présentes dans l'OO et l'OS que dans le LS. En outre, dans le secondaire, la comparaison entre réseaux est compliquée par des mouvements d'élèves entre réseaux et entre écoles liés à des changements de filière et/ou en cas de redoublement. Par ailleurs, il faut également tenir compte du fait que, notamment en fonction de ces différences d'offre d'étude, les caractéristiques socio-économiques de la population des écoles, dont on a vu qu'elles avaient un impact premier sur les résultats, varient également de manière globale entre les réseaux de PO. Ainsi, si les profils socio-économiques des élèves sont globalement proches dans le LS, l'OO et l'OS en primaire, de fortes différences existent dans le secondaire entre le LC, l'OO et l'OS ; le profil socio-économique des élèves du LC étant globalement plus favorable que celui des élèves de l'OO et celui des élèves de l'OO étant globalement plus favorable que celui des élèves de l'OS (fig. 26).

Cela étant posé, un certain nombre de constats paraissent toutefois pouvoir être faits concernant les différences de résultats entre réseaux. Pour l'enseignement primaire, on constate de faibles différences entre réseaux : les résultats sont proches de la moyenne générale pour l'OS et le LC, inférieurs à la moyenne pour l'OO et supérieurs pour le LNC. Pour ce qui concerne le premier degré du secondaire, les résultats sont marqués par des différences de niveaux plus importantes (fig 25). Ces différences subsistent une fois neutralisé l'impact du profil socioéconomique des élèves fréquentant les différents réseaux. Ainsi, à même profil socio-économique (une fois neutralisée la différence d'ISE globale), les résultats au CE1D (2^{ème} secondaire) sont meilleurs dans le LC, que dans l'OO et l'OS et meilleurs dans l'OO que dans l'OS (fig.28). A même profil socio-économique, les résultats du CEB (6^{ème} primaire) sont meilleurs dans les réseaux subventionnés que dans l'OO (fig.27). Au niveau de la 4^e secondaire (évaluations externes non certificatives en lecture, pour les items communs), les résultats de l'OS sont inférieurs aux autres réseaux dans l'enseignement de transition et supérieurs dans l'enseignement de qualification (fig. 24). L'analyse des résultats aux évaluations externes non certificatives réalisées en 4^{ème} secondaire montrent des différences entre les réseaux en fonction des filières (générales et professionnelles). L'OS est le seul réseau à obtenir des résultats supérieurs à la moyenne dans l'enseignement professionnel. De même le LC est le seul réseau à obtenir des résultats supérieurs à la moyenne dans

⁴⁷ Cette estimation est réalisée par le consultant externe sur la base de son expertise internationale.

l'enseignement général. Les résultats de l'OO sont inférieurs à la moyenne quelle que soit la filière considérée (fig 24).

Le diagnostic montre que l'iniquité est présente partout, à travers tout le système scolaire. Toutefois, dans certains réseaux, la variance des résultats expliquée par l'ISE est moins élevée que dans d'autres. En d'autres termes, dans certains réseaux les inégalités de départ semblent proportionnellement entraîner moins d'inégalités dans les résultats. Au niveau primaire, la variance des résultats expliquée par l'ISE est ainsi beaucoup moins forte dans l'OO que dans l'OS ou le LC et un peu moins forte dans l'OS que dans le LC (fig. 42). En 2^{ème} secondaire, cette variance est beaucoup moins forte dans l'OS que dans l'OO et le LC et moins forte dans l'OS que dans le LC (fig. 43).

Pour ce qui concerne les différences de résultats entre établissements, une large part de ces différences s'expliquent, comme on l'a vu par les différences de profil socio-économique de la population scolaire. Toutefois, les éléments de diagnostic révèlent que ces différences n'expliquent pas tout. A conditions socio-économiques égales, on observe en particulier au cours du temps, une variation des résultats dans un même établissement : sur de courtes périodes, des établissements où les résultats sont en moyenne élevés se dégradent et à l'inverse des établissements où les résultats sont en moyenne faibles évoluent positivement (fig. 65). De même, lors du CEB, dans des écoles avec ISE similaire, les résultats ne sont pas similaires : certaines écoles ont des moyennes faibles et d'autres des moyennes qualifiées de bonnes ou très bonnes (fig. 69).

Comme indiqué *supra*, ces constats doivent nous amener à questionner les processus de gouvernance du système scolaire et les différences de pratiques et de contexte réglementaire qui caractérisent les réseaux de PO et les établissements. Dans ce contexte, de nombreuses études ont démontré qu'à population d'élèves donnée, après les enseignants, le rôle de la direction a le plus d'impact sur les résultats des élèves (p. 9). En effet, ceux-ci ont un impact direct sur plusieurs facteurs-clés des systèmes les plus performants, tels le tutorat pour les nouveaux enseignants, le développement personnel des enseignants, la mise en place de pratiques collaboratives au sein des écoles ou l'organisation de remédiations pour faire progresser tous les élèves. Au regard de leurs responsabilités et de leur impact sur la dynamique de l'établissement, le diagnostic souligne que le salaire des directeurs est peu attractif. La tension barémique est dans certains cas faible, voire négative, par rapport à la rémunération des enseignants. A cet égard, les constats faits par ailleurs sur la rémunération des enseignants montrent que la difficulté ne provient pas de la hauteur du traitement des enseignants. La rémunération des directeurs est également moins avantageuse que celle des inspecteurs (fig. 119 et 120).

Les rôles des Directions a subi des mutations importantes suite au Décret de 2007 qui redéfinit le statut, les modalités de recrutement et les missions autour d'axes administratif, pédagogique et relationnel. Le rôle des directions s'étend désormais à la gestion efficace des ressources matérielles et humaines ; au leadership pédagogique (en mobilisant l'équipe autour du projet d'établissement et en soutenant le développement d'une approche par compétences) ; à la participation à leur niveau au pilotage à travers l'analyse des résultats des évaluations externes. Pourtant, malgré le rôle managérial essentiel des directeurs, on relève qu'il n'y a pas de procédure de sélection permettant de s'assurer que le candidat choisi corresponde au profil de la fonction. La sélection des directions s'effectue notamment sur base de la réussite de modules de formation testant des compétences pédagogiques, relationnelles et des connaissances administratives (fig. 122). La formation aux compétences

de management nécessaires sur le terrain est très peu présente. Le taux de réussite des modules de formation est très fluctuant selon les réseaux mais globalement élevé (fig. 126). En outre, le mécanisme de priorisation par paliers favorise des critères administratifs plutôt que l'adéquation entre le profil du candidat et les défis de l'école.

Pas plus que la procédure de sélection du directeur ne permet de s'assurer de l'adéquation du candidat par rapport au profil de fonction, il n'y a pas, une fois la désignation effectuée, de véritable évaluation du directeur par rapport aux objectifs qui lui seraient assignés. La lettre de mission que reçoit normalement la direction à son entrée en fonction est censée former la base pour l'évaluation du stage mais son utilisation est très inégale selon les PO et les directions.

En outre, les directions ne disposent que de très peu des leviers dont disposent habituellement les managers pour favoriser la performance et la motivation de leurs équipes. En FWB, les évaluations des enseignants sont peu cadrées par des textes légaux et donc utilisées avec réticence par les directions. Au-delà du rôle des directeurs dans la détermination des attributions des enseignants et de leurs horaires ou de leur rôle d'évaluation vis-à-vis des temporaires, la marge de manœuvre des directions afin de gérer activement l'équipe pédagogique est limitée par leur faible implication dans la sélection de l'équipe pédagogique et par le peu de prise sur la mobilité, et donc la stabilité de celle-ci (et ce, dans un contexte où un plus grand taux de stabilité à 5 ans du corps enseignant est associé à de meilleurs résultats). Les directions disent consacrer une faible part de leur temps de travail à l'amélioration des pratiques pédagogiques, surtout dans le fondamental (fig. 116). La posture actuelle de la direction serait influencée par la charge administrative vécue comme de plus en plus lourde, par la peur de la réaction des enseignants, ainsi que par un sentiment de manque de compétence.

*

L'organisation de l'évaluation et du pilotage du système éducatif

Si le système belge francophone, organisé historiquement de manière verticale, autour de PO regroupés en réseaux, ne favorise pas *a priori* la mise en place de structures de type horizontal et spatialisées, sa gouvernance a connu, depuis les années 2000, des évolutions importantes en matière d'évaluation et de pilotage. La Commission de pilotage des enseignements organisés et subventionnés assure depuis 2002 une mission de coordination et de suivi de la cohérence, ainsi qu'une mission d'accompagnement des réformes et de leur mise en œuvre⁴⁸. On relève également la distinction opérée depuis 2007 entre les missions de contrôle par l'inspection et de conseil pédagogiques. Trois types d'évaluations externes coexistent, certaines étant certificatives et obligatoires depuis 2009, d'autres pas, ainsi que des outils d'évaluation mis à disposition des établissements à titre indicatifs. Si les indicateurs de l'enseignement sont publiés depuis 2006 sur une base annuelle, ils ne permettent cependant pas encore de suivre les sortants du système éducatif, par exemple. Enfin, on note que l'articulation des efforts de recherches et développement en

⁴⁸ Avant la mise en place de la Commission de pilotage, il existait des organes d'avis comme le CEF mais pas d'instance de pilotage comparable.

éducation entre les universités et les hautes écoles ne bénéficie plus de plans pluriannuels depuis 2011.

Même si elle est secondée par le Service général du Pilotage du système éducatif, le Service général d'inspection et les autres services de l'Administration, la Commission de pilotage ne semble pouvoir faire face à l'ensemble de ses missions. 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 - est identifiée comme étant un facteur limitant l'implication nécessaire dans chacun des dossiers. Certains dossiers complexes, comme la définition d'écarts significatifs de performances entre établissements ou le suivi de certaines réformes, telles la mise en œuvre du décret « inscriptions », nécessitent également un soutien scientifique important, allant au-delà de ce qui peut être fourni aujourd'hui, au sein des structures de la FWB ou en dehors de celles-ci. Enfin, si, depuis peu, certaines réformes prévoient une évaluation de leur mise en œuvre (décrets « inscriptions », « encadrement différencié », « CPU »...) ou des objectifs à atteindre à une certaine échéance, elles n'identifient pas et ne budgètent pas les moyens nécessaires à cette évaluation, et définissent peu d'indicateurs de suivi. Sur ce point, on notera que la complexité des structures francophones et la multiplicité des acteurs rendent encore difficile certaines collaborations ou mises en commun, notamment des *bases de données* issues de différentes structures, et ce même s'il ne s'agit pas d'une question très complexe à régler d'un point de vue technique, juridique ou politique⁴⁹. La mission de consultance a également mis en évidence que si la FWB dispose déjà d'un large panel de bases de données pour le pilotage du système éducatif, elles ne sont pas toutes de qualité égale (applications obsolètes, manque d'identifiant unique), et sont souvent d'accès difficile et compartimenté. On note en particulier l'absence de procédure d'accès formalisée et objective à l'ensemble des données existantes, que ce soit pour les services en charge du pilotage ou encore les fédérations de PO.

L'organisation de l'évaluation est une dimension particulièrement importante de la gouvernance du système éducatif. Le rapport du consultant précise notamment que les meilleurs systèmes mettent en place des évaluations diversifiées et utilisent les résultats de manière à dégager des pistes d'amélioration spécifiques aux établissements concernés ainsi que pour tout le système. En FWB, les évaluations sont diversifiées en termes d'objectifs et de méthodes et sont réalisées à différents niveaux du système. Malgré de nombreux efforts en cours, il existe encore des pistes pour améliorer l'analyse et l'exploitation de ces évaluations.

Plus spécifiquement, le pilotage de l'offre d'enseignement qualifiant, qui bénéficie de la création des Bassins Enseignement qualifiant-Formation-Emploi, pourrait encore être amélioré. L'enseignement qualifiant offre un nombre important d'options proposées (fig. 139) et souvent peu peuplées - les 10 options les plus fréquentées concentrent 48% des élèves, alors que les 108 options les moins fréquentées concentrent 7% des élèves (fig. 140). Par ailleurs, le système de dérogations existant permet le maintien pendant plusieurs années d'options qui ne satisfont pourtant pas les normes. Ainsi, en 2013-2014, parmi les 233 options de base groupées sous les normes de maintien, seules 21 ont été examinées pour fermeture possible (fig. 149). Même s'il conviendra d'analyser plus avant les transitions vers le marché de l'emploi, on observe que seules quatre des 15 options les plus fréquentées aux 3^e et 4^e degrés de l'enseignement qualifiant mènent à des métiers qui restent en demande malgré le

⁴⁹ 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.

nombre de diplômés sortis (fig. 142). La création des Bassins Enseignement qualifiant-Formation-Emploi (BEFE) est vue comme un pas dans la bonne direction pour la mise en cohérence des offres d'options. Actuellement le pilotage de l'offre d'options ne permet pas d'aboutir à ce stade à une régulation de celle-ci permettant de concilier les impératifs d'efficacité du système et une prise en compte satisfaisante des débouchés sur le marché de l'emploi.

Les missions respectives des inspecteurs et des conseillers pédagogiques en FWB ont été précisées en 2007 renforçant les missions de contrôle et d'évaluation pour les premiers et les missions d'accompagnement et de soutien pédagogiques pour les seconds. Toutefois, le consultant souligne que les services d'inspection ont encore trop tendance à organiser leurs missions sur la base de la réduction du laps de temps nécessaire aux visites afin de pouvoir inspecter tous les établissements, plutôt que sur une priorisation des visites déterminée par l'analyse régulière d'indicateurs de performance. En outre, si la visite d'établissements par l'Inspection, telle qu'organisée actuellement, est perçue comme utile par la plupart des acteurs de terrain, ces visites pourraient s'inspirer de certaines bonnes pratiques supplémentaires, telles l'implication d'autres acteurs (parents, POs, élèves), l'observation du pilotage pédagogique des directions et de la collaboration entre enseignants, l'utilisation de grilles d'auto-évaluation, etc. (fig. 158). Enfin, on notera que le processus de sélection des inspecteurs(-trices) est gelé depuis 2003, ce qui a créé un vide juridique quant à leur statut et a empêché la mise en place de la formation initiale et de l'évaluation formelle, prévues par le cadre légal. On relève également que le partage des rôles et responsabilités entre les conseillers pédagogiques (CP) et les services d'inspection n'est pas uniformément compris par les acteurs de terrain, en particulier en ce qui concerne le développement de recommandations. Par ailleurs, la collaboration avec les CP est bien perçue par la majorité des acteurs de terrain, mais la fréquence d'interaction est encore très variable selon les réseaux.

*

L'allocation et la liquidation des ressources

Si les dépenses d'enseignement comparativement au PIB sont plus élevées que dans la moyenne des pays de l'OCDE (fig. 47), le consultant précise que la FWB investit moins dans l'enseignement maternel que la moyenne des pays OCDE, et beaucoup moins que les pays voisins (fig. 48), alors que comme souligné *supra*, l'enseignement maternel joue un rôle particulièrement important afin de contrer les mécanismes de différenciation sociale (voir *supra*, axe thématique « parcours d'élèves »). On notera également qu'alors que l'investissement dans l'enseignement primaire est proche de la moyenne des pays OCDE et de celle des pays voisins, les dépenses d'enseignement de la FWB dans le secondaire sont largement supérieures à la moyenne OCDE et supérieure à la moyenne des pays voisins (fig. 48). Les dépenses dans l'enseignement obligatoire sont de 6 milliards à charge de la FWB, auxquels s'ajoutent 3,2 milliards comprenant 2,1 milliards de pensions à charge du fédéral, 412 millions à charge des pouvoirs locaux, 316 à charge des Régions et, sur base des chiffres disponibles, 248 à charge d'acteurs privés (parents, ressources propres des établissements,...) (fig. 5). En Belgique, la dépense totale d'enseignement correspond à 5% du PIB, soit un taux plus élevé que les pays voisins (fig. 47).

La part du budget « enseignement » consacré aux rémunérations (86%) est plus importante en Belgique que dans les pays voisins. Elle est en revanche moins importante pour le fonctionnement (11%), et jusqu'à deux fois moins importante pour les investissements (4%) (fig. 51).

De manière schématique, le nombre d'élèves détermine les moyens attribués à l'établissement (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 permet d'attribuer le capital période dans le fondamental et le NTPP dans le secondaire, elle 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 humains et financiers aux établissements qui scolarisent des élèves issus en moyenne de quartiers socio économiquement moins favorisés.

Le rapport de la mission de consultance observe que le niveau de dépenses par élève varie entre les réseaux (fig. 54). On constate une contribution importante via les dépenses ordinaires des communes et provinces dans l'OS, et une contribution plus importante des parents dans le LC. L'estimation du cout par élève dans le primaire ordinaire est de 5100 € dans une école de l'OO, de 5500 € dans l'OS, et de 4900 € dans le LS. La participation des parents est estimée à 500 € par an par élève dans le LS, tandis qu'une participation des communes et provinces de près de 900 € par élève est observées dans l'OS. En outre, pour le primaire ordinaire, les dotations et subventions de traitements sont de 3800 euros par élève pour chaque réseau et les dotations et subventions de fonctionnement (y compris celles relatives aux infrastructures) sont de 1200 euros par élève pour l'OO, 700 euros pour l'OS et 600 euros pour le Libre. Ces différences de dépenses selon les réseaux ne montrent pas de relation positive avec les performances des élèves. Par ailleurs, ces comparaisons doivent être maniées avec prudence, l'ensemble des dépenses par réseau n'ayant pu être approchées par le consultant, en particulier les ressources des écoles provenant d'entités juridiques distinctes aux structures juridiques des établissements scolaires en tant que tels, comme les « amicales », « associations de parents » ou autres associations apportant leur aide aux établissements scolaires. Dans le secondaire, il est malaisé de tirer des conclusions en termes d'efficience comparative entre réseaux compte tenu des différences significatives dans les parts respectives des filières et options entre ceux-ci. Enfin, on notera qu'aucune évaluation, aucune donnée chiffrée, ne permet de mesurer le rapport entre le coût-élève et le bien-être.

*

Les infrastructures

Les infrastructures apparaissent dans un état particulièrement préoccupant et à la limite de leur capacité d'accueil. Les problèmes liés à l'insalubrité, l'insécurité, relatifs à des pertes de stabilité et ceux liés à la déperdition énergétique sont nombreux, quel que soit le réseau. Le budget annuel estimé pour l'entretien et la rénovation du parc immobilier scolaire s'élève à près de 500 millions d'euros, ce qui représente environ 4 fois les dotations annuelles actuelles – Fonds classiques et PPT (Programme prioritaire de travaux). Du fait d'un déficit annuel cumulé (à la suite de 20 ans de sous-investissement), on estime que c'est plus de quatre fois les dotations annuelles actuelles qui seraient nécessaires. Ce déficit chronique ne

permet en outre pas d'entretenir correctement le patrimoine immobilier qui se dégrade plus rapidement qu'habituellement admis, et dès lors d'en assurer la pérennité, en bon père de famille.

Les difficultés rencontrées aujourd'hui dans la gestion des infrastructures scolaires relèvent de causes internes et externes. Parmi les causes internes, on mentionnera l'insuffisance des moyens budgétaires mais aussi l'insuffisance des moyens humains, notamment en termes d'agents spécialisés, la 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, on peut citer l'augmentation du prix de la construction, l'augmentation du taux de TVA qui est passé de 17 % à 21 %, le renforcement des normes et des législations en matière de sécurité et coordination de la sécurité, les obligations liées à la performance énergétique des bâtiments, l'obligation d'élimination de l'amiante, les coûts des études/honoraires, ou encore l'évolution du contexte macroéconomique induit par le fonctionnement de la zone euro et son impact sur le mécanisme d'emprunts garantis.

*

La gratuité

La faiblesse relative des moyens de fonctionnement et d'investissement des établissements scolaires peut être mise en rapport avec la prise en charge de certains frais directement par les parents, plutôt que par les moyens, allocation ou subvention, que reçoivent les écoles. Il conviendrait cependant de pouvoir réellement estimer, sur une base plus large que celles d'enquêtes menées périodiquement par des associations volontaires, le coût réel des études. 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. Il est difficile d'établir les frais auxquels les parents sont effectivement exposés en l'absence de données ou d'étude à ce sujet.

Annexe à la synthèse des travaux de la première phase du Pacte

Cette annexe comprend des tableaux reprenant les données de base du système scolaire de la FWB ainsi que des figures issues du rapport relatif au diagnostic complémentaire réalisé dans le cadre de la mission de consultance externe par la Société Mc Kinsey.

Données de base du système scolaire de la FWB

Tableau 1 - Répartition des effectifs élèves par niveau dans les enseignements ordinaire et spécialisé en 2013-2014

Niveaux d'étude	Ordinaire	Spécialisé	Total
Maternel	188 188	1 118	189 306
Primaire	313 824	17 049	330 873
Secondaire			
<i>Alternance</i>	9 085	---	9 085
<i>Plein exercice</i>	348 289	16 801	365 090
Total	859 386	34 968	894 354

Source : Données FWB (élèves) – 2013-2014

Tableau 2 - Répartition des effectifs élèves par bassin dans l'enseignement ordinaire et spécialisé en 2013-2014

Bassins EFE	Ordinaire	Spécialisé	Total
Brabant Wallon	72 201	1 333	73 534
Bruxelles	193 894	7 723	201 617
Hainaut Centre	96 905	4 152	101 057
Hainaut Sud	93 806	5 480	99 286
Wallonie Picarde	68 787	4 276	73 063
Huy-Waremme	34 241	1 280	35 521
Liège	111 470	4 210	115 680
Verviers	41 838	1 181	43 019
Luxembourg	60 003	2 334	62 337
Namur	86 241	2 999	89 240
Total	859 386	34 968	894 354

Source : Données FWB (élèves) – 2013-2014

Tableau 3 - Répartition des établissements par bassin selon le type d'enseignement organisé

Bassins EFE	Fondamental ordinaire	Secondaire ordinaire		Spécialisé	Total
		<i>Plein exercice</i>	<i>Alternance</i>		
Brabant Wallon	148	34	2	15	199
Bruxelles	302	107	5	51	465
Hainaut Centre	205	50	5	22	282
Hainaut Sud	220	52	5	31	308
Wallonie Picarde	168	44	5	22	239
Huy-Waremme	85	21	2	8	116
Liège	248	59	6	31	344
Verviers	102	28	2	7	139
Luxembourg	191	39	6	15	251
Namur	191	59	5	20	275
Total	1 860	493	43	222	2 618

Source : Données FWB (élèves) – 2013-2014

Tableau 4 - Répartition des personnels de l'enseignement (équivalents temps plein, selon leur statut et le type d'enseignement dispensé)

Statuts	Fondamental ordinaire	Secondaire ordinaire	Spécialisé	Total
Définitif	29 175	34 690	7 301	71 166
Temporaire	8 049	10 579	3 075	21 703
Total	37 224	45 269	10 376	92 869

Source : Données FWB (personnels de l'enseignement) – janv. 2014

Tableau 5 - Evolution de la population scolaire (effectifs et perspectives) dans l'enseignement fondamental et secondaire, selon le lieu de domicile des élèves

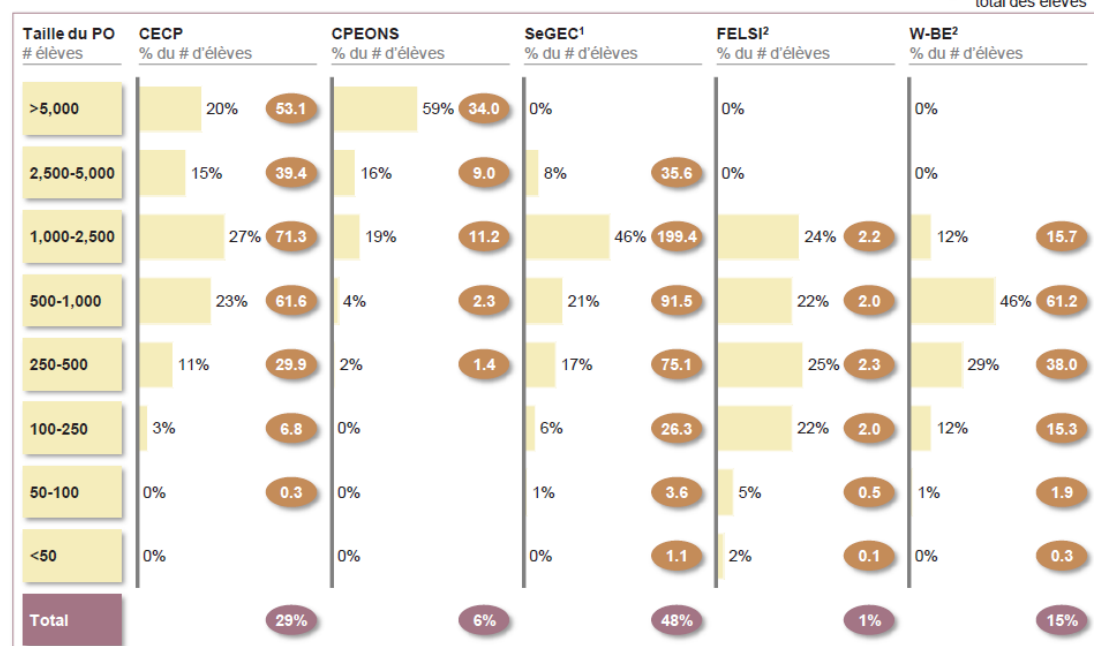
Niveaux	Domicile	Effectifs 2006-2007		Effectifs 2012-2013		Perspectives 2018-2019
Maternel	Rég. Bxl.	36 066		41 889		43 050
	Wallonie	134 247	+6,9 %	140 203	+0,8 %	140 510
	Région Fl.	3 825		4 177		4 151
	Etranger	1 536		1 604		1 604
Primaire	Rég. Bxl.	60274		65 831		74 895
	Wallonie	243943	+4,2 %	250 943	+5,8 %	259 959
	Région Fl.	9 057		9 604		10 546
	Etranger	3 277		3 386		3 386
Secondaire	Rég. Bxl.	64 237		66 808		74 437
	Wallonie	280 275	-0,6 %	276 047	+3,4 %	281 099
	Région Fl.	14 870		15 789		15 713
	Etranger	12 718		11 364		11 364
Total	Rég. Bxl.	160 577		174 528		192 383
	Wallonie	658 465	+2,7 %	667 193	+3,8 %	681 568
	Région Fl.	27 752		29 570		30 409
	Etranger	17 531		16 354		16 354

Source : Données FWB (élèves) et DGSIE-Bureau du plan

Figures issues du rapport relatif au diagnostic complémentaire réalisé dans le cadre de la mission de consultance externe par la Société Mc Kinsey.

Figure 2

Le profil des POs varie entre fédérations de POs (1/2)



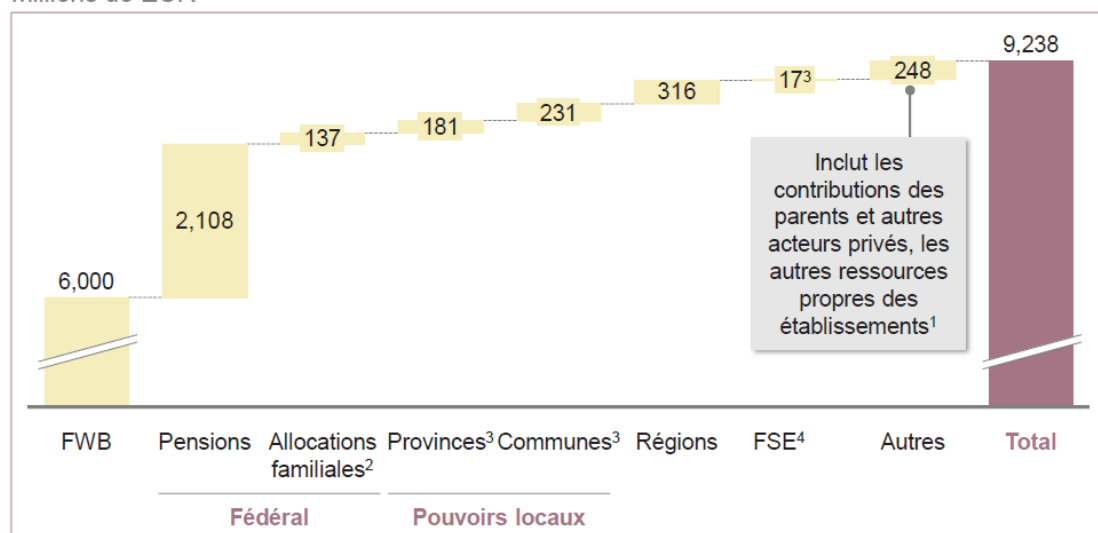
SOURCE: FWB, "fichier comptage des élèves", situation au 15 janvier 2014

Figure 5

Le budget total de l'enseignement dans notre périmètre est de ~EUR 9.2 milliards en 2014 en FWB

ESTIMATION

Millions de EUR



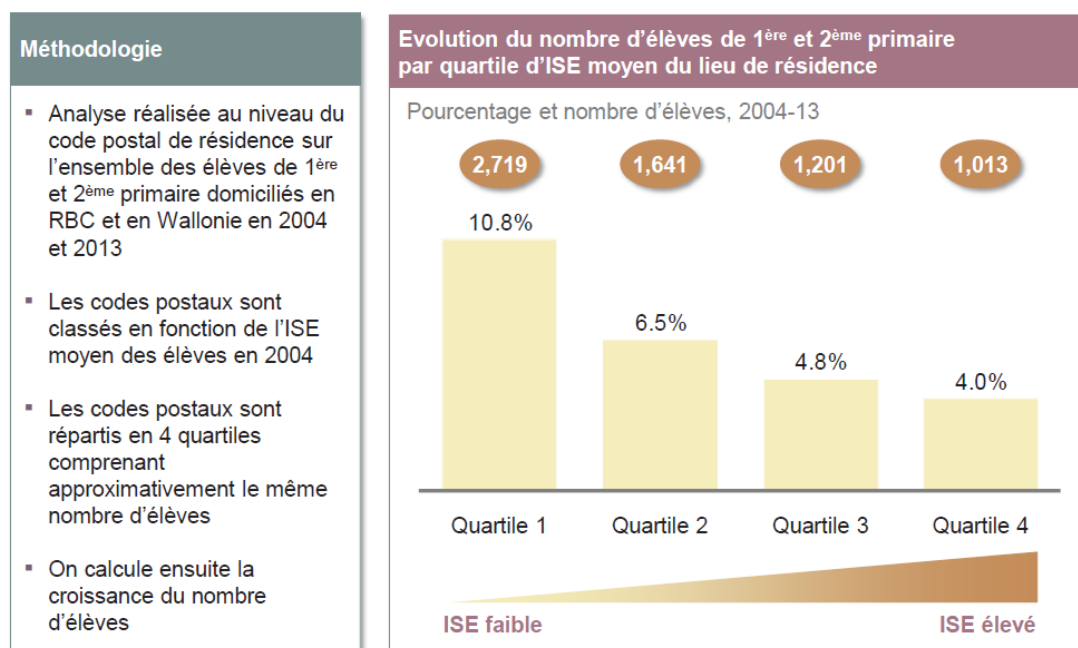
1 Voir les annexes du rapport sur la méthode d'évaluation des contributions des parents et des autres ressources propres. 2 Inclut uniquement les allocations payées aux élèves du secondaire de plus de 18 ans 3 N'inclut pas les dépenses extraordinaires brutes (nettes) de ~300M (170-), majoritairement en investissements immobiliers 4 N'inclut que la partie des fonds FSE relatifs à l'enseignement et pas les fonds relatifs à l'emploi et à la formation qui ne peuvent être alloués de manière précise à notre périmètre et qui représentent un montant supplémentaire de ~70 M EUR par an.

SOURCE: Budget 2014 de la FWB; Belfius, Budget des communes et provinces; FWB, Indicateurs de l'enseignement 2014; Centrale des Bilans de la BNB; Fédérations de PO; SdPSP et FAMIFED; Comptes internes des établissements WBE

Figure 10

La population scolaire s'est paupérisée ces 10 dernières années

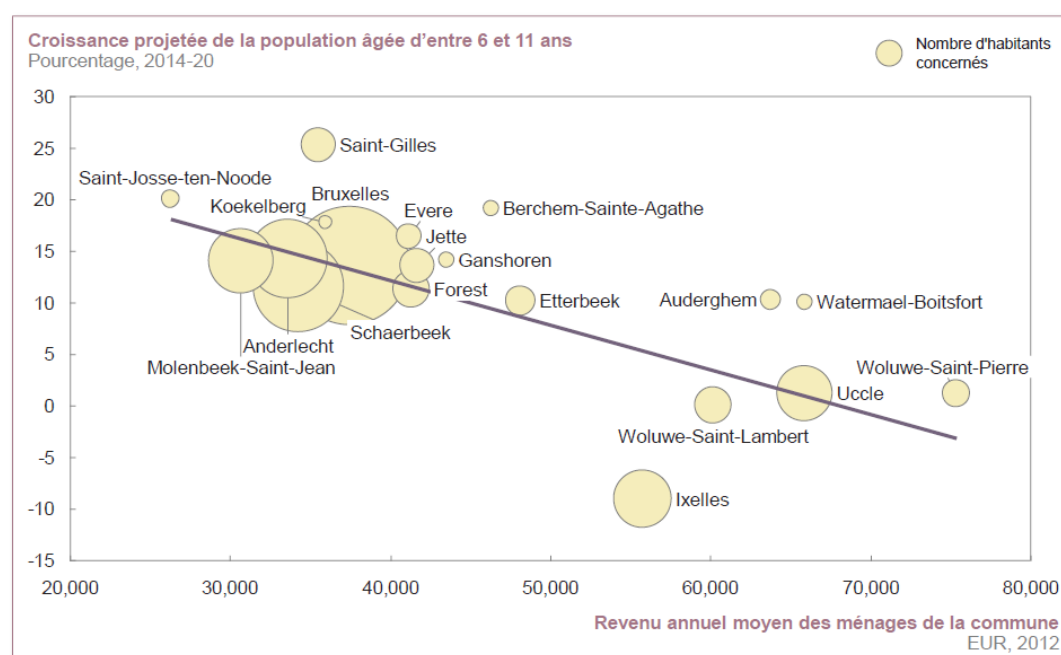
● Croissance du nombre d'élèves



SOURCE: FWB, "fichier comptage des élèves", 2004-05 à 2013-14, situation au 15 janvier

Figure 11

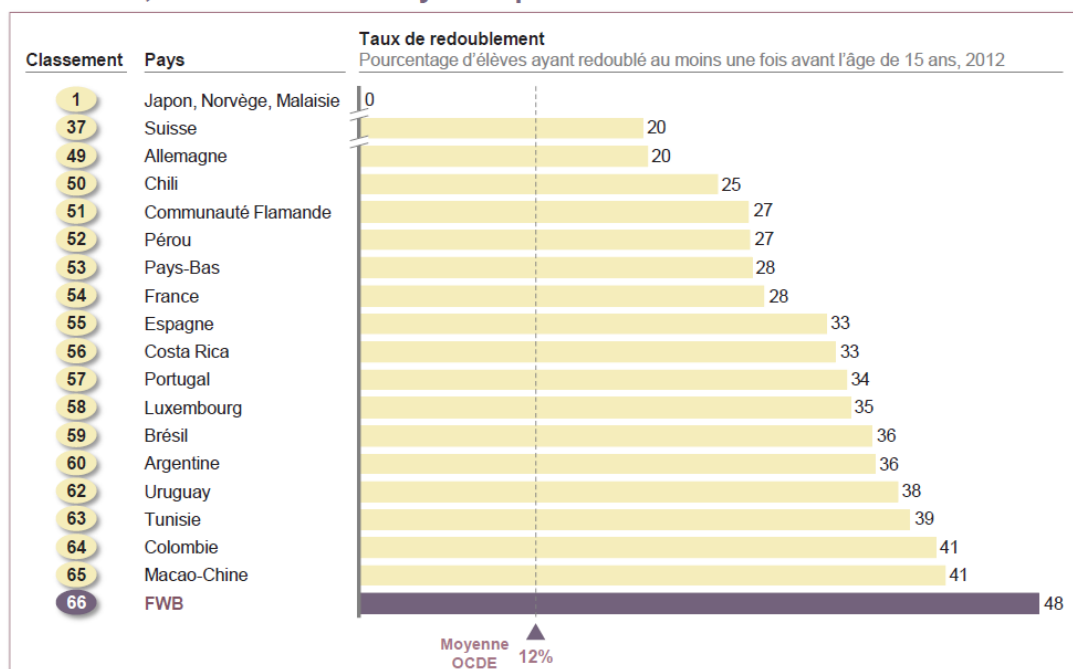
La croissance en RBC se concentrera dans les zones à faible ISE



SOURCE: IBSA, "Projections de la population bruxelloises 2010-20"; SPF Finances, "Statistique fiscale des revenus 2012"

Figure 17

48% des élèves en FWB ont déjà redoublé au moins une fois à l'âge de 15 ans, contre 12% en moyenne pour l'OCDE



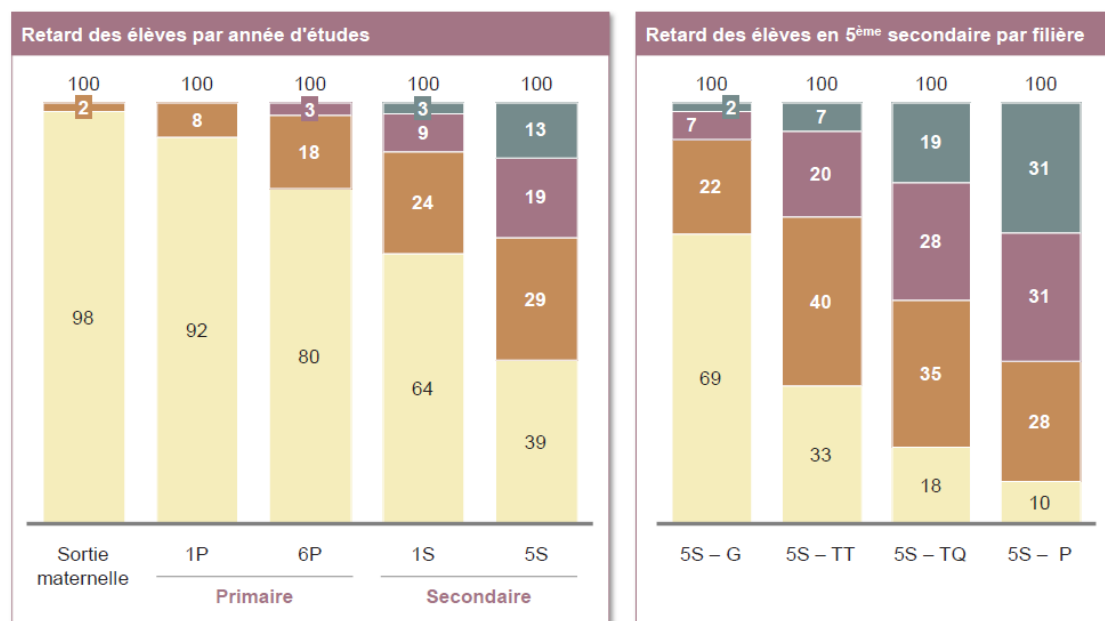
SOURCE: PISA 2012

Figure 18

Evolution du retard par année d'études et par filière

Pourcentage des élèves, 2013-14, enseignement ordinaire

Retard: 3 ans et plus
Retard: 2 ans
Retard: 1 an
A l'heure



SOURCE: FWB, "fichier comptage des élèves", situation au 15 janvier 2014

Figure 21

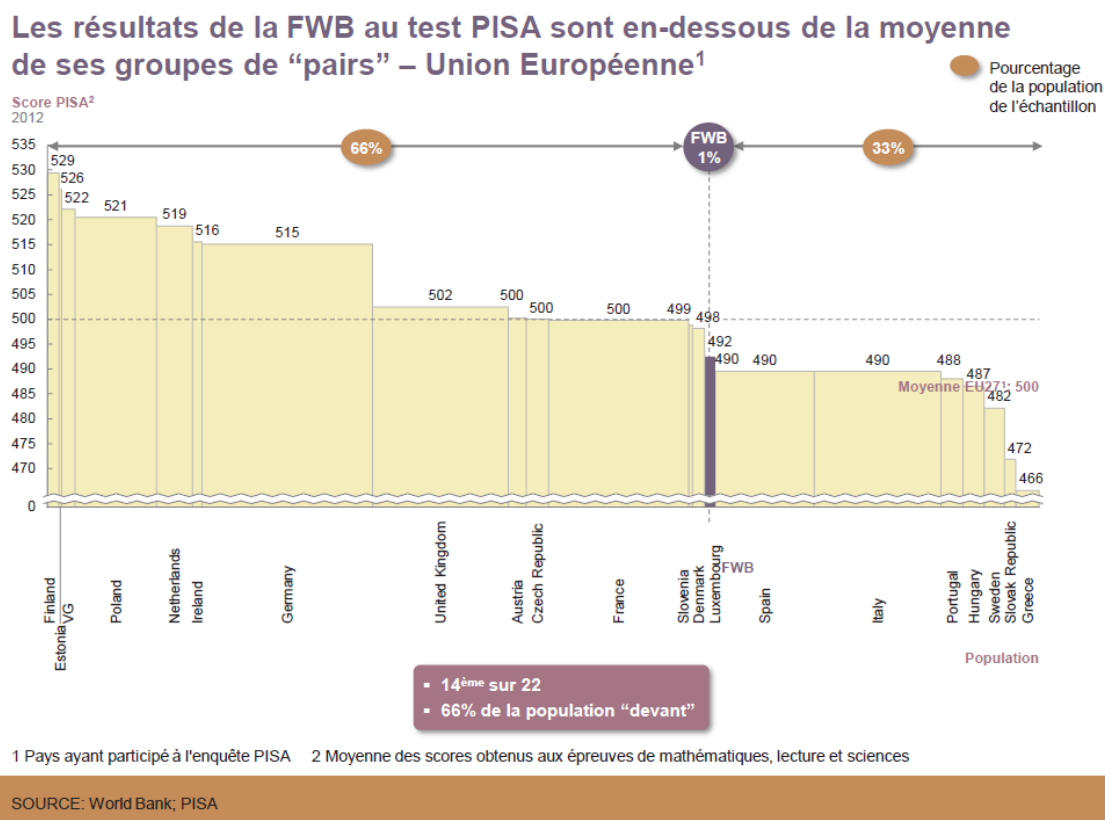


Figure 22

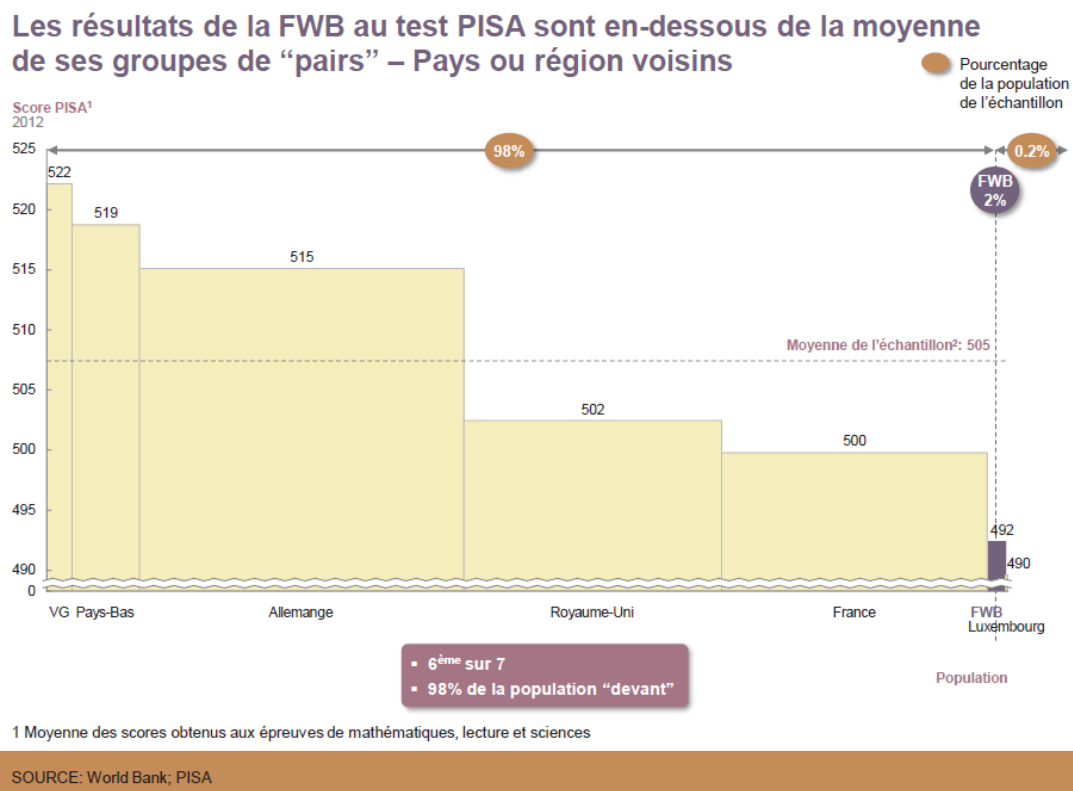
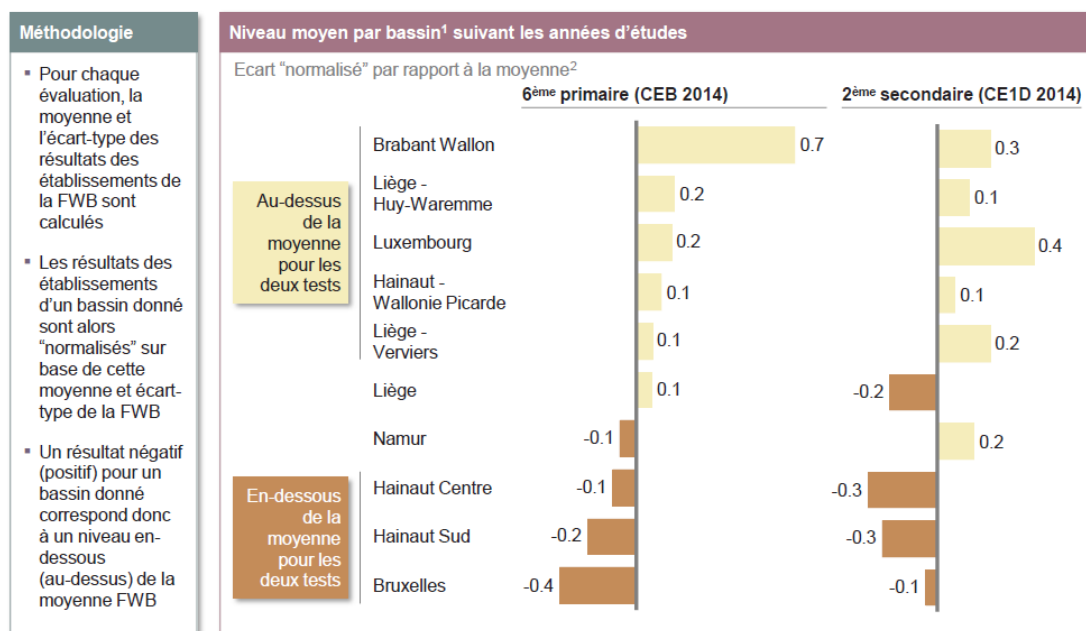


Figure 23

Le niveau atteint varie entre bassins



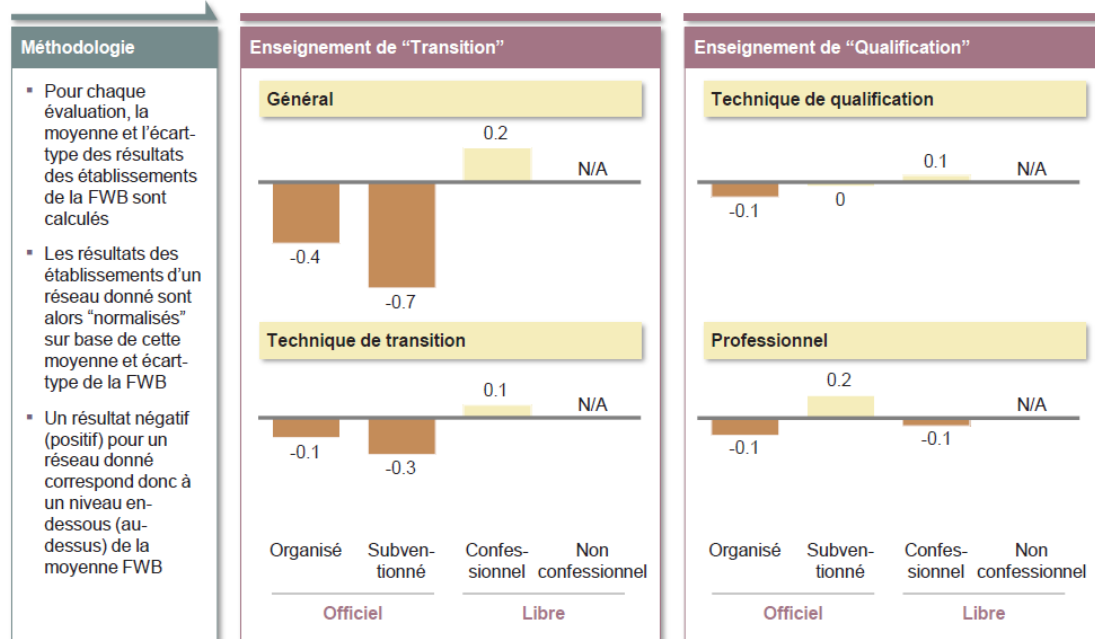
1 Moyenne des établissements du bassin 2 Score normalisé pour avoir une variance de 1 et une moyenne de zéro pour chaque test.

SOURCE: CEB 2014; CE1D 2014

Figure 24

Observation de différences de niveau entre réseaux par type d'enseignement

Ecart "normalisé" par rapport à la moyenne pour l'épreuve non-certificative de 4^{ème} secondaire

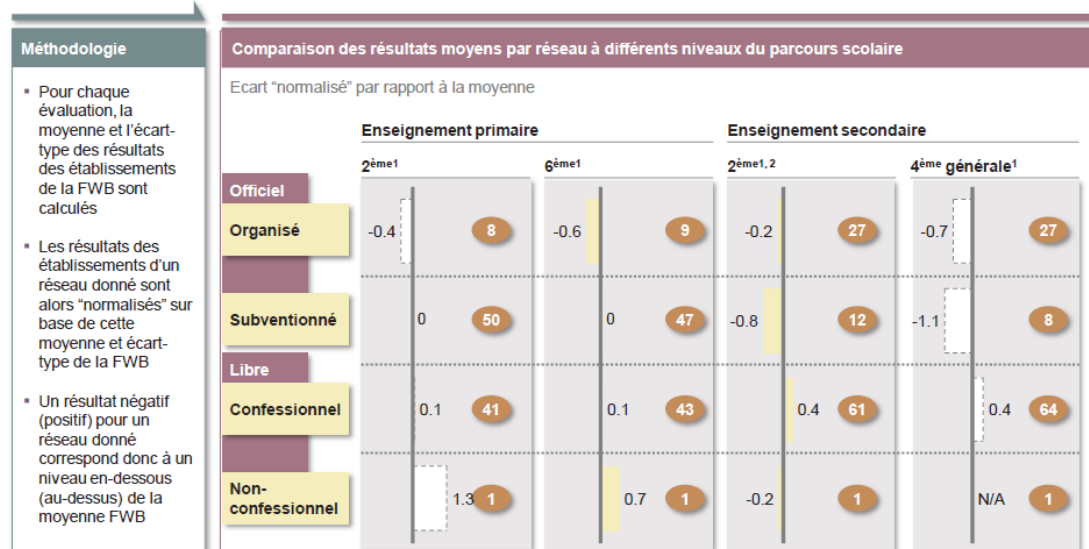


SOURCE: Evaluation non-certificative 2013-14 (Lecture)

Figure 25

Observation de différences de niveau entre réseaux le long du parcours scolaire

Pourcentage d'élèves



Note: Les résultats des épreuves formatives (2P et 4S) ne sont pas comparables entre eux et avec ceux des évaluations sommatives

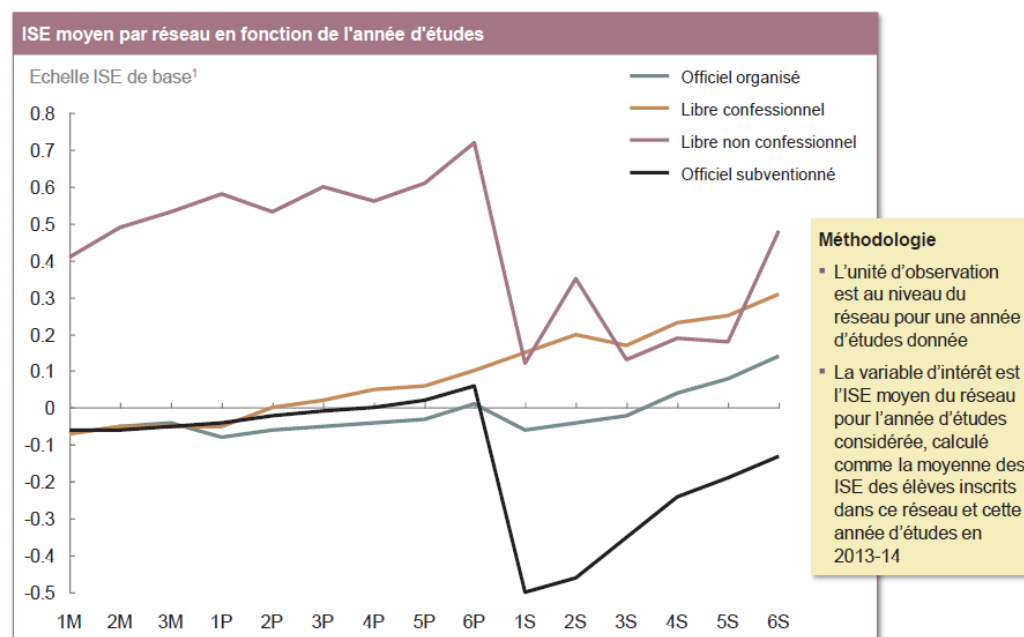
1 Les évaluations utilisées pour les analyses sont respectivement: (i) L'évaluation non-certificative en Eveil de 2012-13 pour la 2^{ème} primaire, (ii) le CEB 2014 pour la 6^{ème} primaire, (iii) le CE1D 2014 pour la 2^{ème} secondaire, et (iv) l'évaluation non-certificative de Lecture de 2013-14 pour la 4^{ème} secondaire

2 Comprend les résultats obtenus par les élèves de 1^{ère} différenciée, 2^{ème} commune et 2^{ème} différenciée

SOURCE: CEB 2014; CE1D 2014; Evaluation non-certificative 2013-14 (Lecture); Evaluation non-certificative 2012-13 (Eveil)

Figure 26

Il y a de fortes différences d'ISE à travers les réseaux, particulièrement en secondaire

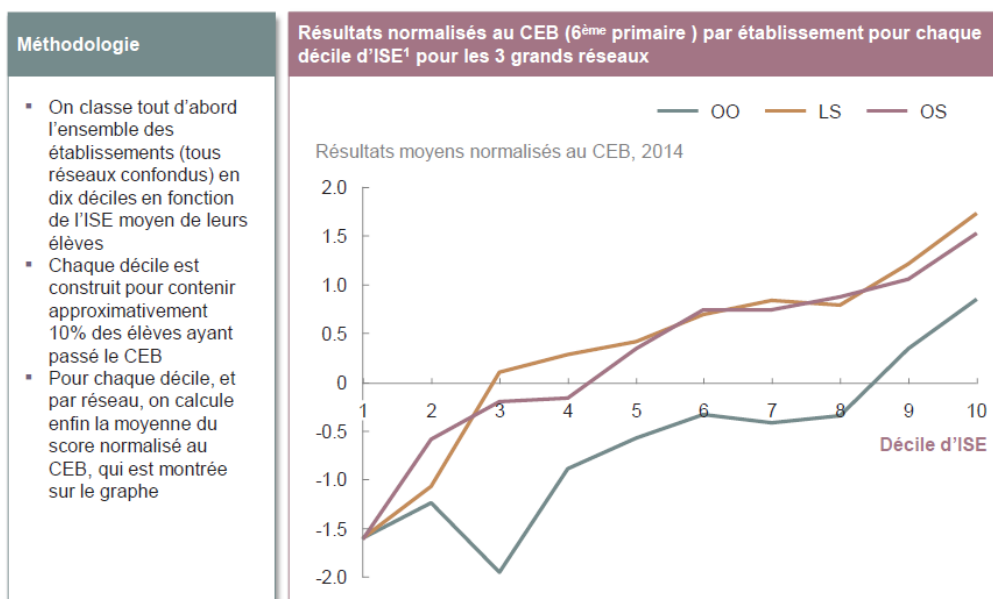


1 ISE calculé sur base du secteur statistique de résidence de l'élève.

SOURCE: FWB, "fichier comptage des élèves", situation au 15 janvier 2014

Figure 27

CEB - La différence d'ISE observée entre réseaux n'explique pas l'entière des différences de résultats

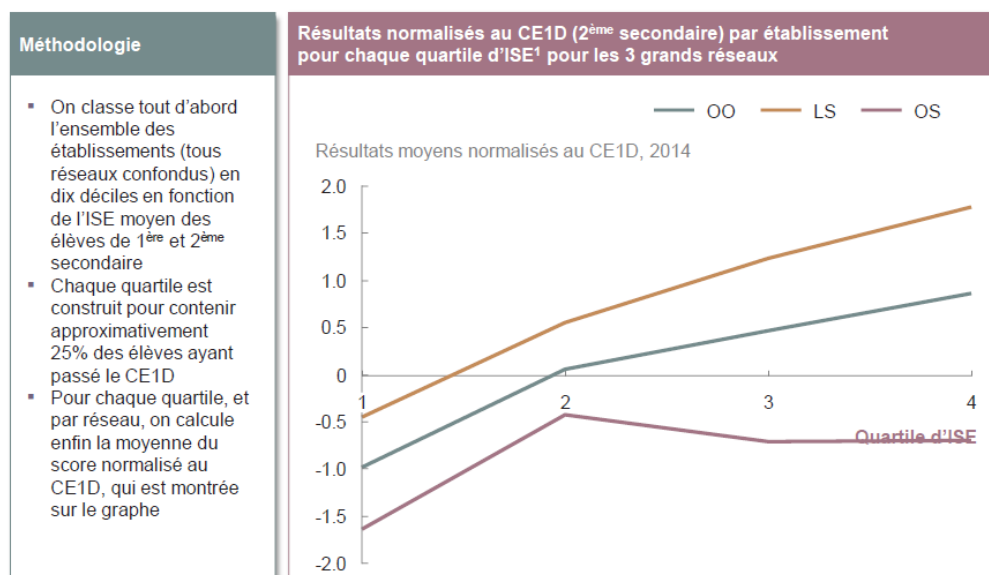


¹ Calcul de l'ISE et des résultats moyens de l'établissement, classement des établissements en déciles en tenant compte du nombre d'élèves ayant passé l'examen du CEB dans chaque établissement. Calcul de la moyenne pondérée du résultat CEB en fonction du nombre d'élèves au sein de chaque établissement. Pondération des résultats du CEB de manière à avoir une moyenne égale à 0 et une variance de 1 pour l'ensemble des établissements (tous réseaux confondus).

SOURCE: FWB, "fichier comptage des élèves", situation au 15 janvier 2014; Résultats CEB 2014.

Figure 28

CE1D - La différence d'ISE observée entre réseaux n'explique pas l'entière des différences de résultats



¹ Calcul de l'ISE et des résultats moyens de l'établissement, classement des établissements en quartiles en tenant compte du nombre d'élèves ayant passé l'examen du CE1D dans chaque établissement. Calcul de la moyenne pondérée du résultat CE1D en fonction du nombre d'élèves au sein de chaque établissement. Le résultat du CE1D est la moyenne du résultat pour les tests de français et de mathématiques. Pondération des résultats du CE1D de manière à avoir une moyenne égale à 0 et une variance de 1 pour l'ensemble des établissements (tous réseaux confondus).

SOURCE: FWB, "fichier comptage des élèves", situation au 15 janvier 2014; Résultats CE1D 2014.

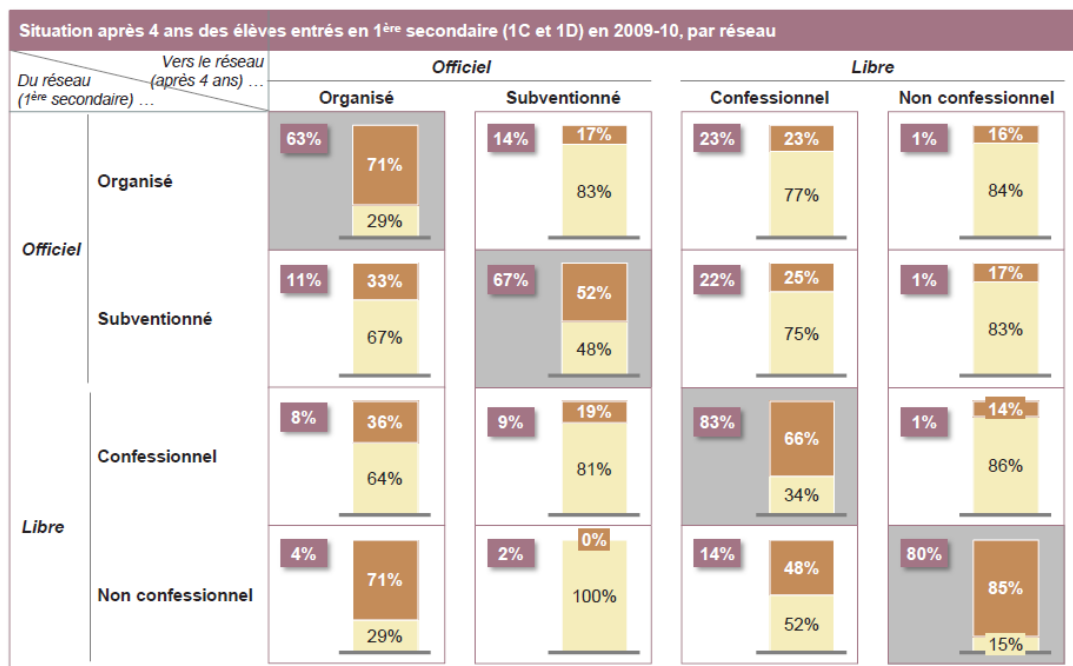
Figure 29

Un changement de réseau en secondaire est le plus souvent lié à un passage vers le qualifiant

Pourcentage d'élèves après 4 ans

X%

Part des élèves en G et TT
Part des élèves en TQ et P



SOURCE: FWB, "fichier comptage des élèves", 2009-10 et 2013-14, situation au 15 janvier.

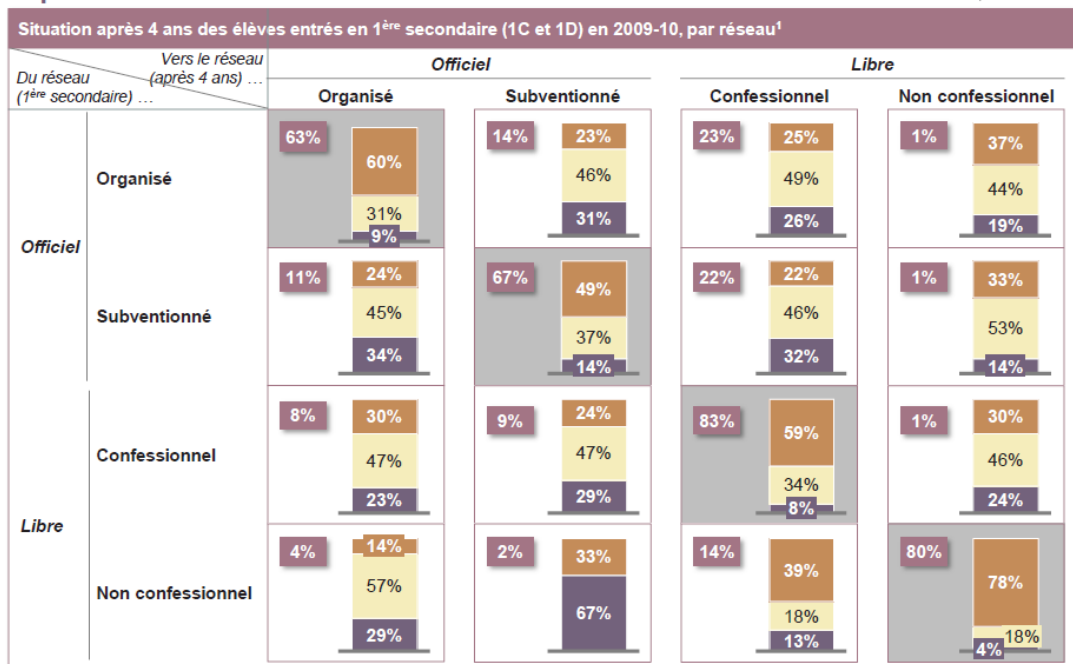
Figure 30

Un changement de réseau en secondaire est le plus souvent lié au retard scolaire

Pourcentage d'élèves après 4 ans

X%

A l'heure
Retard: 1 an
Autre²



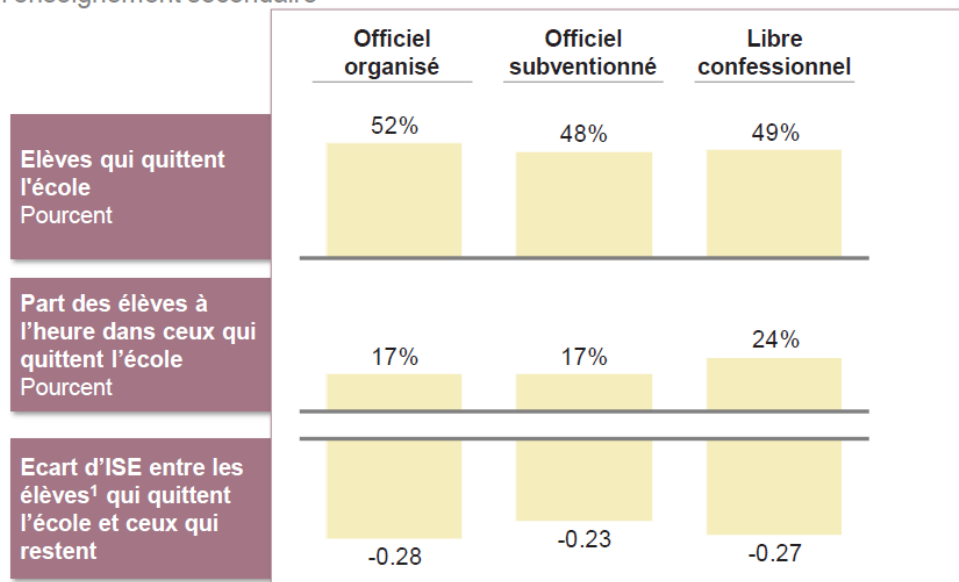
¹ Le retard est calculé uniquement durant le parcours secondaire ² Inclut les retards de 2 ans et plus, CEFA, enseignement spécialisé.

SOURCE: FWB, "fichier comptage des élèves", 2009-10 et 2013-14, situation au 15 janvier.

Figure 31

Pour les écoles n'offrant que le général, les réseaux ont des niveaux de départ comparables

Ecoles n'offrant que le général, suivi du parcours des élèves 5 ans après l'entrée dans l'enseignement secondaire

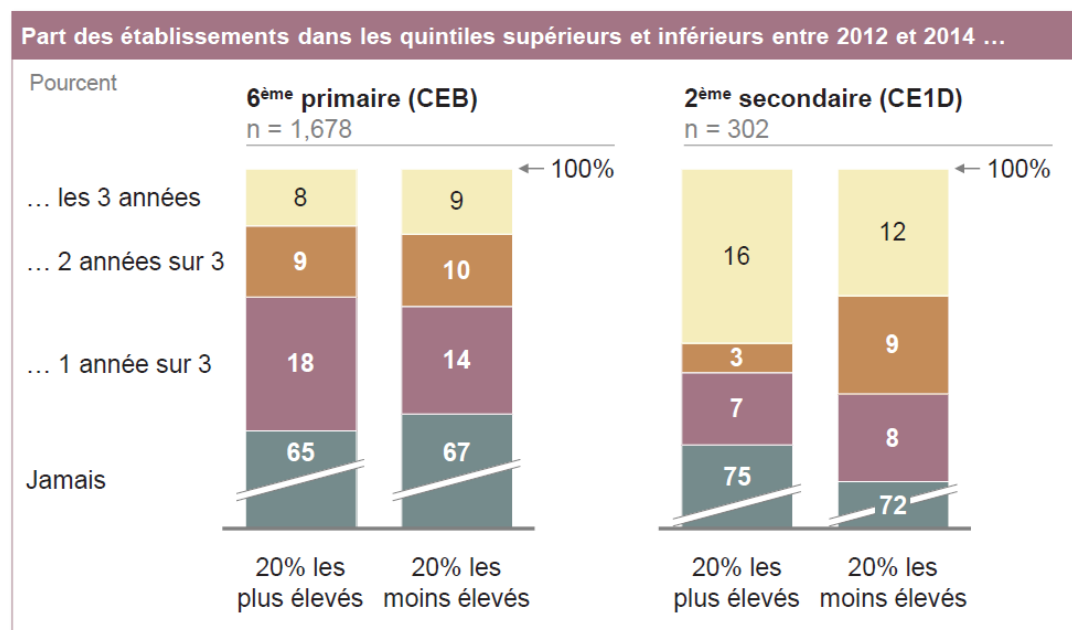


1 L'ISE est basé sur base du secteur statistique de résidence de l'élève.

SOURCE: FWB, "fichier comptage des élèves", 2008 à 2014, situation au 15 janvier

Figure 32

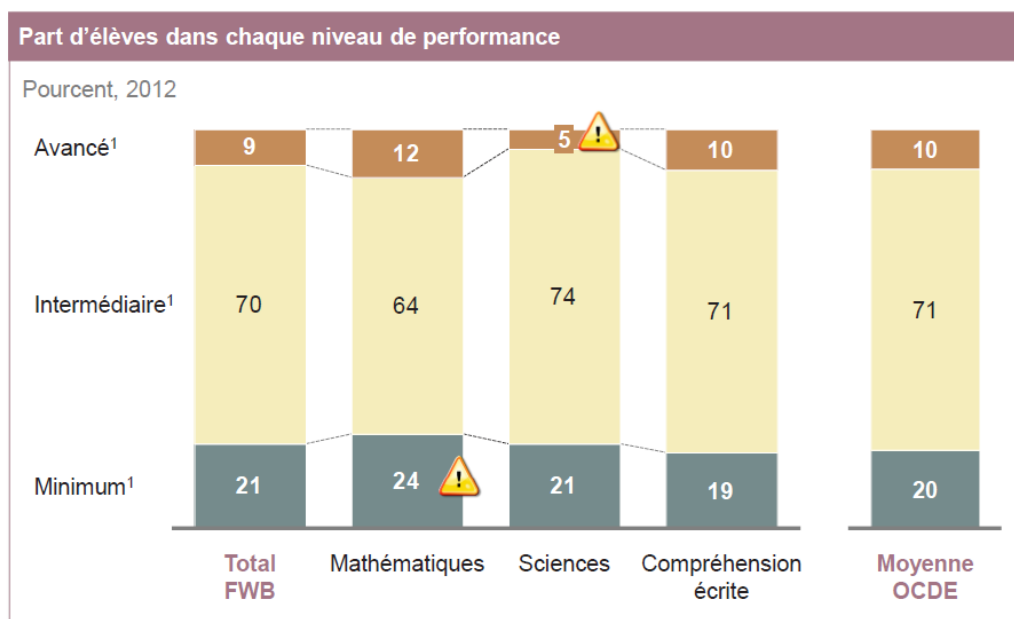
Evaluations externes: les mêmes établissements finissent souvent dans les 20% les « plus élevés » et les « moins élevés », en particulier en secondaire



SOURCE: CEB 2012 et 2014; CE1D 2012 et 2014

Figure 33

Une répartition des élèves de la FWB en ligne avec l'OCDE, mais avec des faiblesses en math et sciences

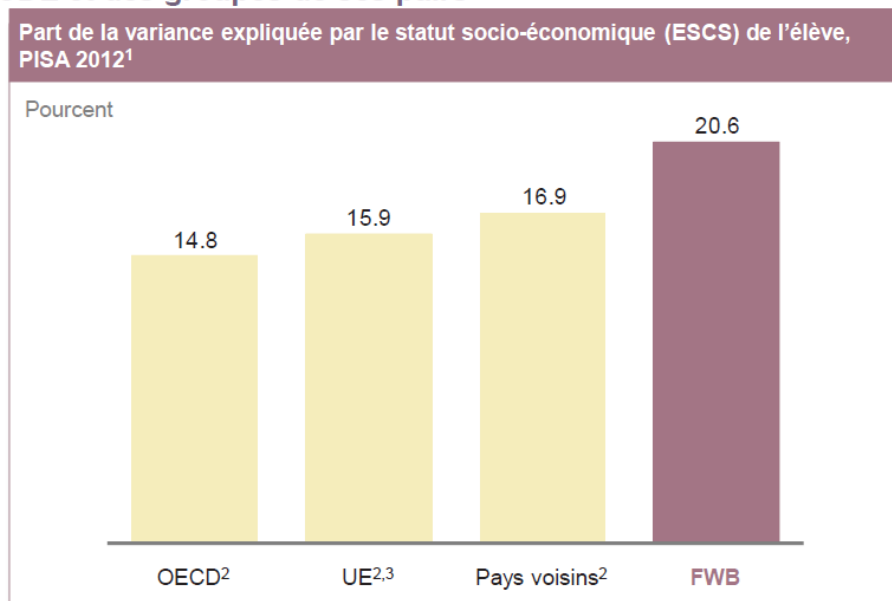


¹ La catégorie "avancé" comprend les niveaux de compétence 5 et 6, la catégorie "intermédiaire" comprend les niveaux de compétence 2, 3 et 4, et la catégorie "minimum" comprend les niveaux de compétence 1 et 2

SOURCE: PISA 2012

Figure 35

En termes d'équité, la FWB se situe en deçà de la moyenne de l'OCDE et des groupes de ses pairs



¹ Variance entre résultats des élèves pour la matière principalement testée cette année-là (par ex. mathématiques pour 2012)

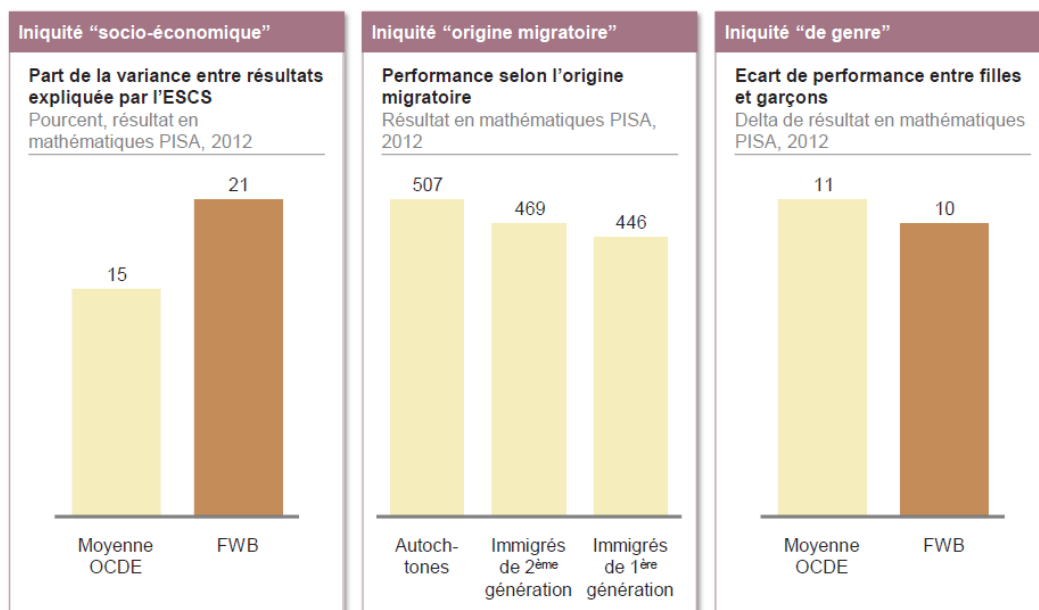
² Moyenne 2012 pour mathématiques, i.e., comparable à 20.6% pour la FWB

³ Pour les 22 pays ayant participé

SOURCE: PISA 2012

Figure 36

Observation de multiples formes d'iniquité en FWB



SOURCE: PISA 2012; Fondation Roi Baudouin; OECD, Education at a Glance 2014

Figure 37

Iniquité socio-économique des résultats scolaires des pays de l'OCDE

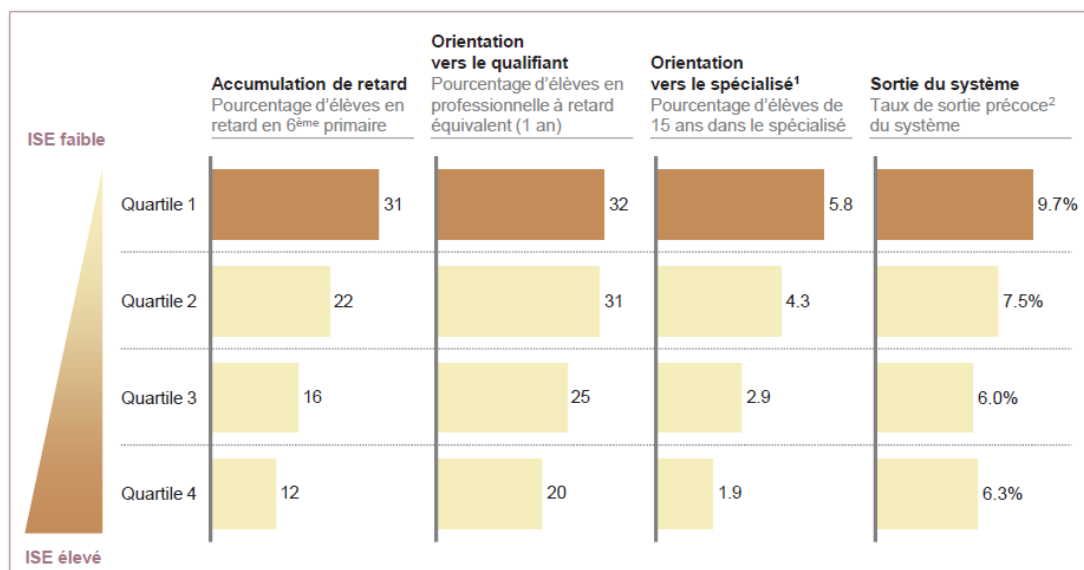


1 Index of Economic, Social, and Cultural Status

SOURCE: PISA 2012

Figure 38

L'ISE influence le parcours scolaire sur plusieurs dimensions



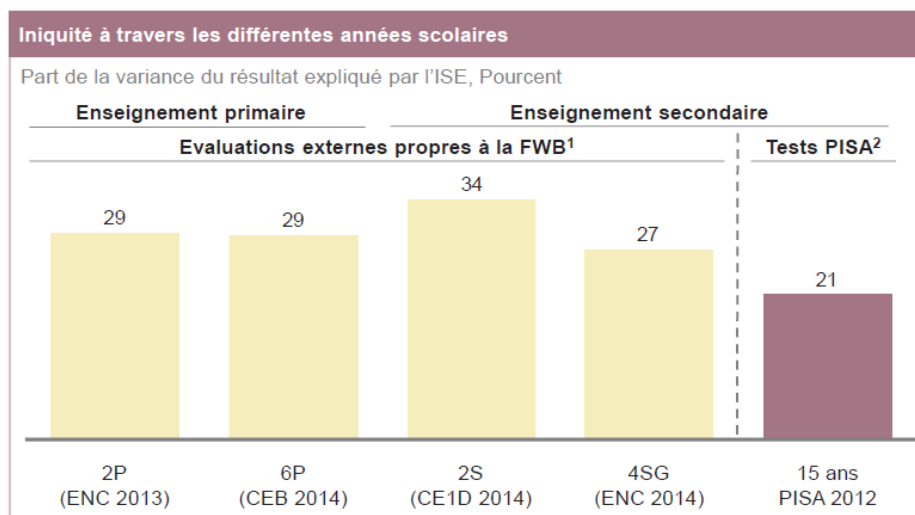
1 Analyse limitée aux élèves domiciliés en Belgique pour lesquels l'ISE réel est disponible

2 Pourcentage des élèves de 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} secondaire entre 15 et 22 ans qui quittent le système scolaire de la FWB entre 2011 et 12

SOURCE: FWB, "fichier comptage des élèves", situation au 15 janvier 2014

Figure 39

En FWB, l'iniquité liée à l'ISE est déjà présente dans l'enseignement fondamental



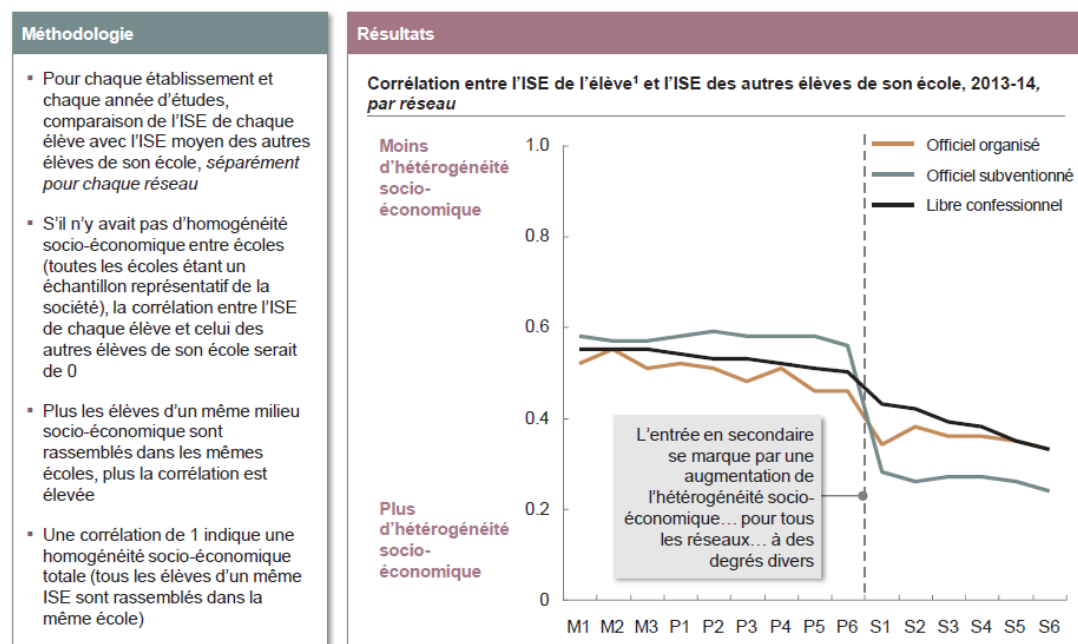
S'agissant de tests différents (et, dans le cas de PISA, d'un niveau d'observation et d'une mesure différente du statut socio-économique), ces résultats doivent être comparés avec prudence

1 Résultats obtenus en régressant le résultat moyen par établissement au test considéré sur l'ISE moyen de l'établissement pour la section concernée (ISE moyen des élèves en primaire ordinaire et ISE moyen des élèves en secondaire ordinaire). La part de la variance expliquée est le R^2 de cette régression. 2 Résultat obtenu en régressant le résultat individuel en mathématique (matière principale d'intérêt de PISA 2012) sur les indicateurs PISA de statut socio-économique des parents. Voir le PISA Technical report 2012.

SOURCE: CEB 2014; CE1D 2014; Evaluation non-certificative 2013-14 (Lecture); Evaluation non-certificative 2012-13 (Eveil); PISA 2012

Figure 41

L'“hétérogénéité socio-économique” entre écoles est plus élevée dans le secondaire que dans le fondamental... pour tous les réseaux



1 Mesuré sur base du secteur statistique de résidence de l'élève

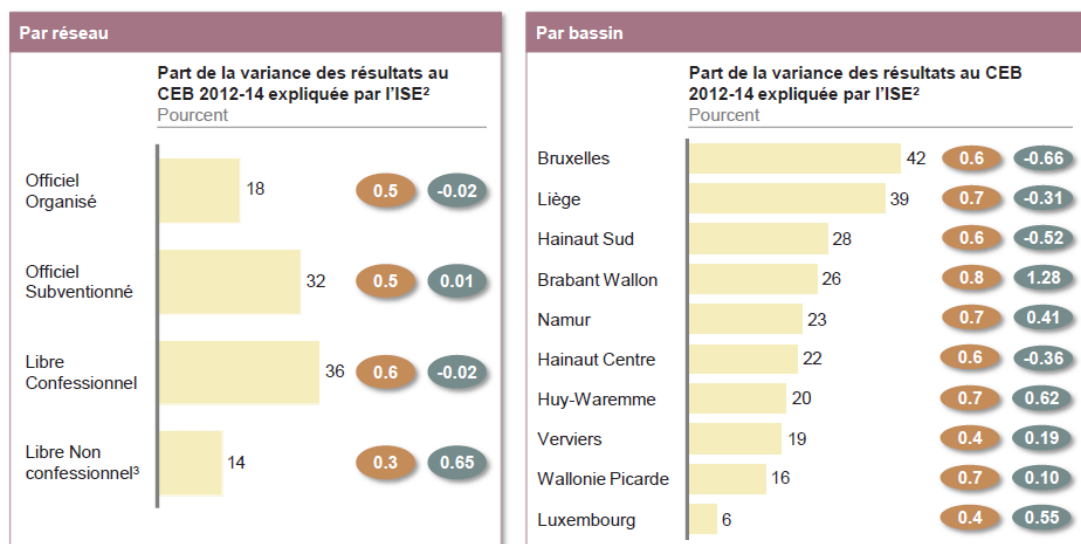
SOURCE: FWB, fichier "Comptage des élèves", situation au 15 janvier 2014

Figure 42

L'iniquité est présente partout à travers le système scolaire, que ce soit par réseau ou par bassin et pour tout niveau d'ISE

Iniquité mesurée en 6^{ème} primaire via les résultats au CEB de 2012-14¹

Pente "normalisée"
ISE moyen



1 Résultats estimés sur l'ensemble des résultats 2012, 2013 et 2014. L'unité d'observation est au niveau de l'établissement pour une année donnée. 2 La part de la variance expliquée par l'ISE est le R² de la régression du score moyen au CEB de l'établissement sur l'ISE moyen de ce même établissement. Tant l'ISE que le score au CEB sont normalisés pour avoir une moyenne de zéro et une variance unitaire. La pente normalisée est le coefficient estimé de l'effet d'une augmentation d'un écart-type de l'ISE de l'établissement sur le score moyen au CEB. L'ISE moyen est la moyenne des ISE des établissements du réseau/bassin considéré. 3 Estimé sur seulement 41 observations.

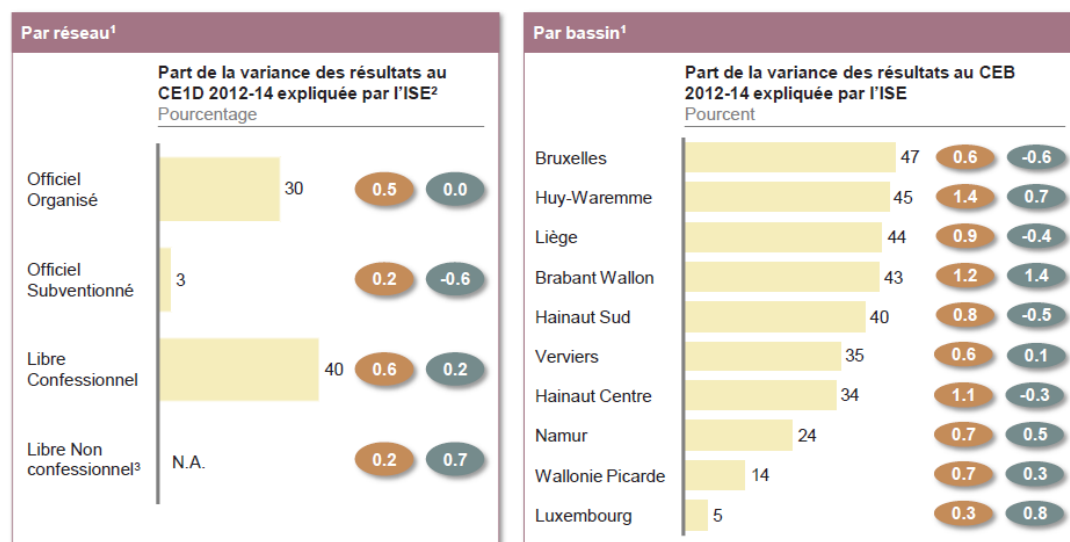
SOURCE: CEB, 2012 à 2014

Figure 43

Mesure d'iniquité dans l'enseignement secondaire

Iniquité mesurée en 2^{ème} secondaire via les résultats au CE1D 2012-2014¹

● Pente "normalisée"
● ISE moyen



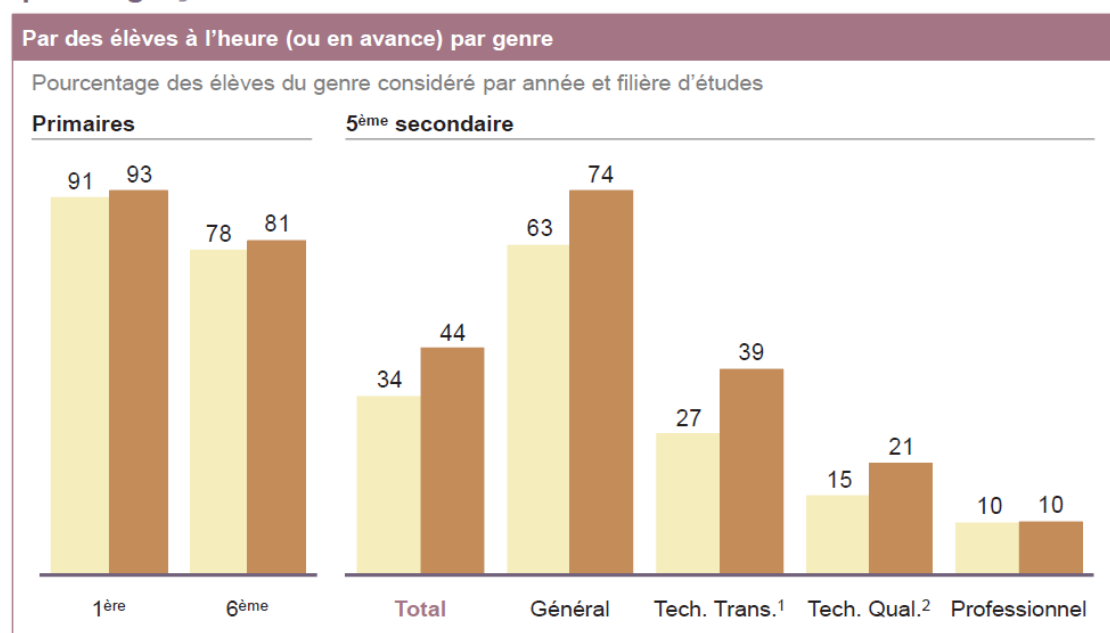
¹ Résultats estimés sur l'ensemble des résultats 2012, 2013 et 2014. L'unité d'observation est au niveau de l'établissement pour une année donnée. Le résultat du CE1D est la moyenne du résultat au test de français et de mathématique. ² La part de la variance expliquée par l'ISE est le R^2 de la régression du score moyen au CEB de l'établissement sur l'ISE moyen de ce même établissement. Tant l'ISE que le score au CEB sont normalisés pour avoir une moyenne de zéro et une variance unitaire. La pente normalisée est le coefficient estimé de l'effet d'une augmentation d'un écart-type de l'ISE de l'établissement sur le score moyen au CEB. L'ISE moyen est la moyenne des ISE des établissements du réseau/bassin considéré. ³ Nombre d'observations insuffisant pour obtenir un résultat fiable.

SOURCE: CE1D, 2012 à 2014

Figure 44

Iniquité de genre: les filles souffrent moins du retard scolaire que les garçons

■ Garçons
■ Filles



¹ Inclus les filières artistiques et techniques de transition ² Inclus les filières artistiques et techniques de qualification,

SOURCE: FWB, "fichier comptage des élèves", situation au 15 janvier 2014

Figure 45

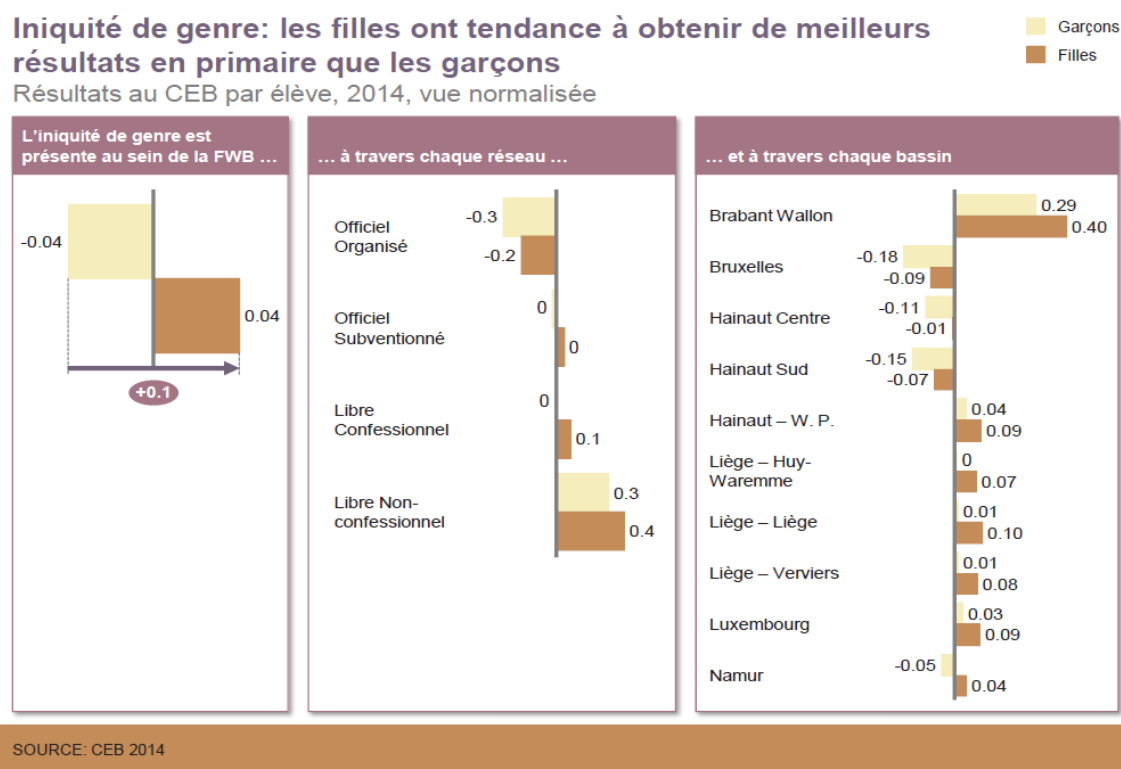


Figure 46

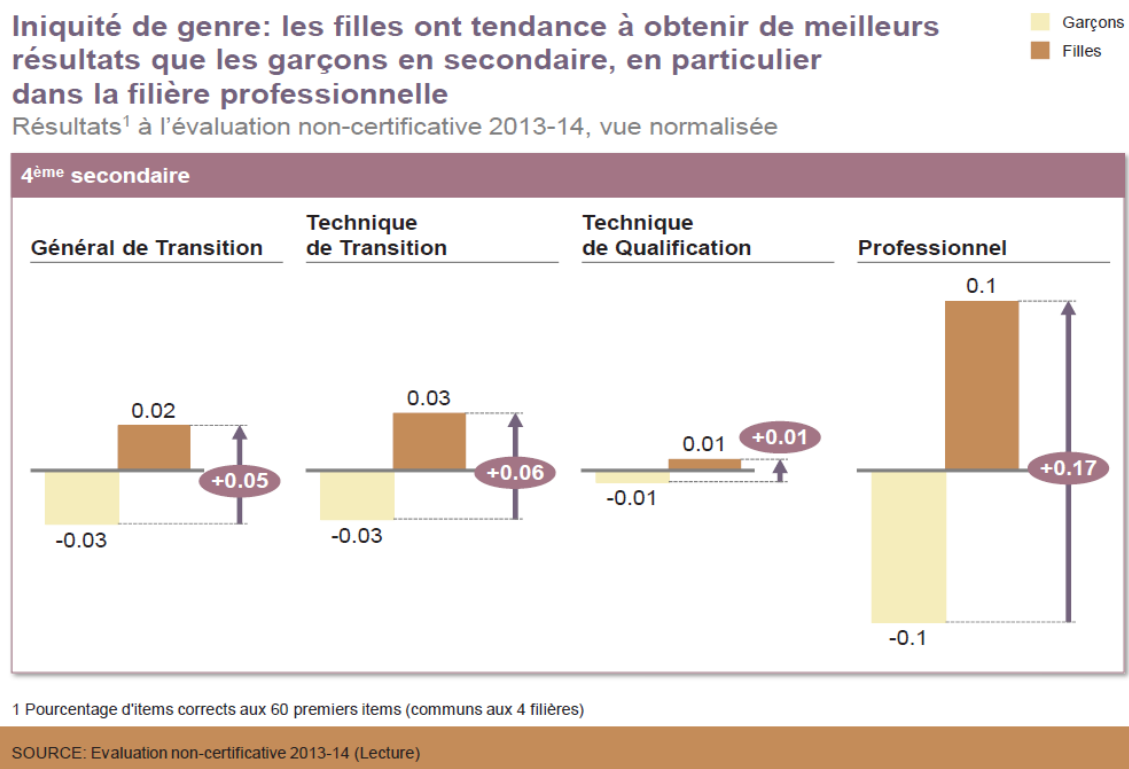
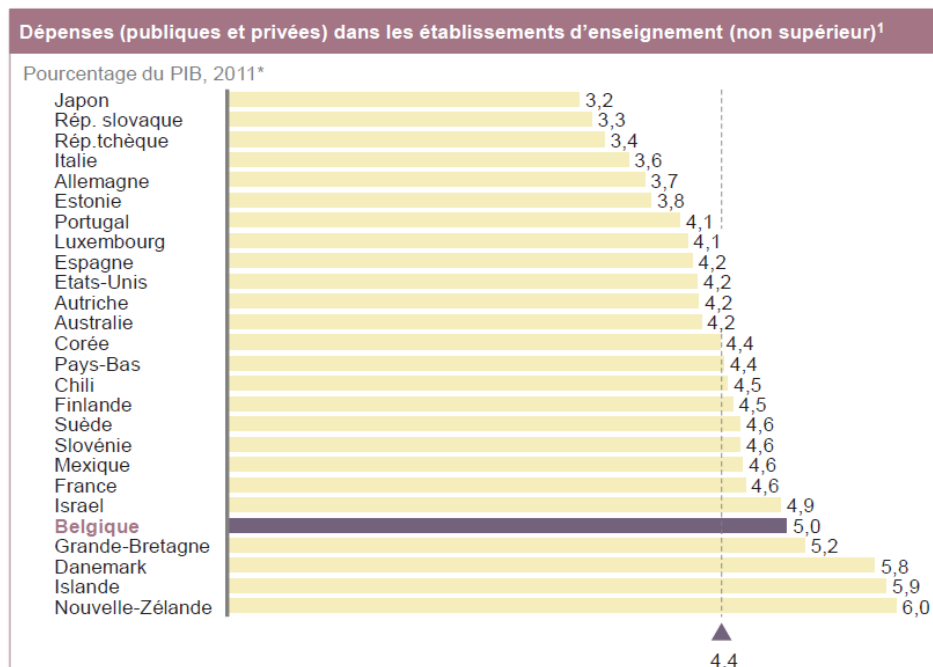


Figure 47

Les dépenses d'enseignement en Belgique sont plus élevées relativement au PIB que dans la moyenne des pays de l'OCDE



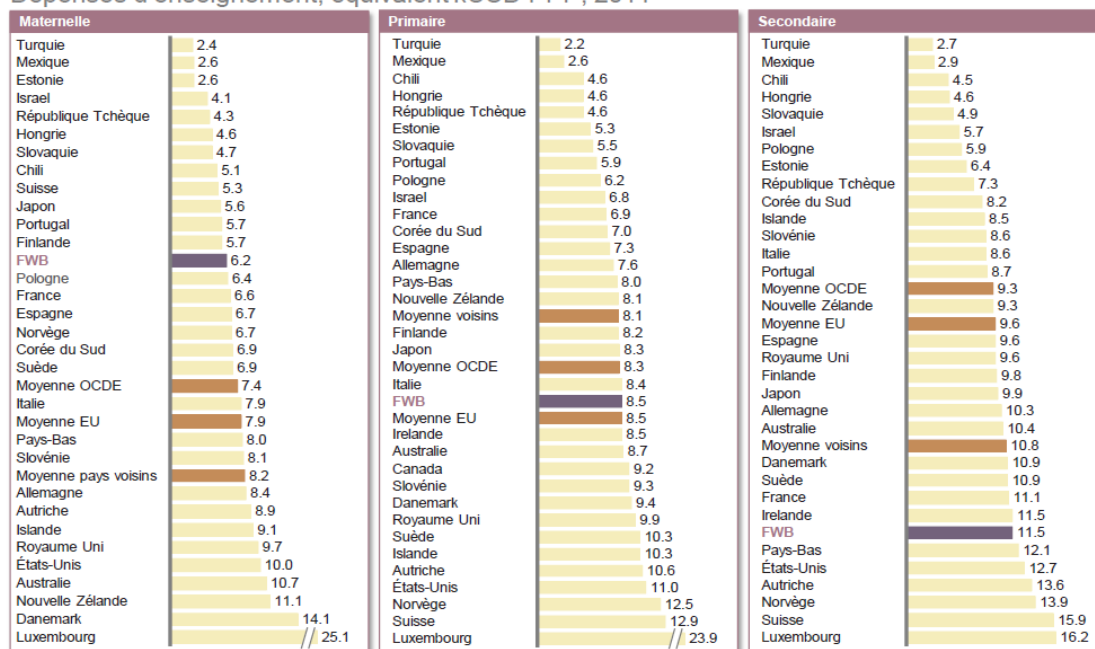
1 Maternel, primaire, secondaire et supérieur non-tertiaire 2 Compte non tenu des dépenses du secteur privé dans le cadre de l'enseignement en alternance.

SOURCE: OECD, Education at a Glance 2014, Table B2.3

Figure 48

En termes relatifs, la FWB investit moins dans l'enseignement fondamental

Dépenses d'enseignement, équivalent kUSD PPP, 2011

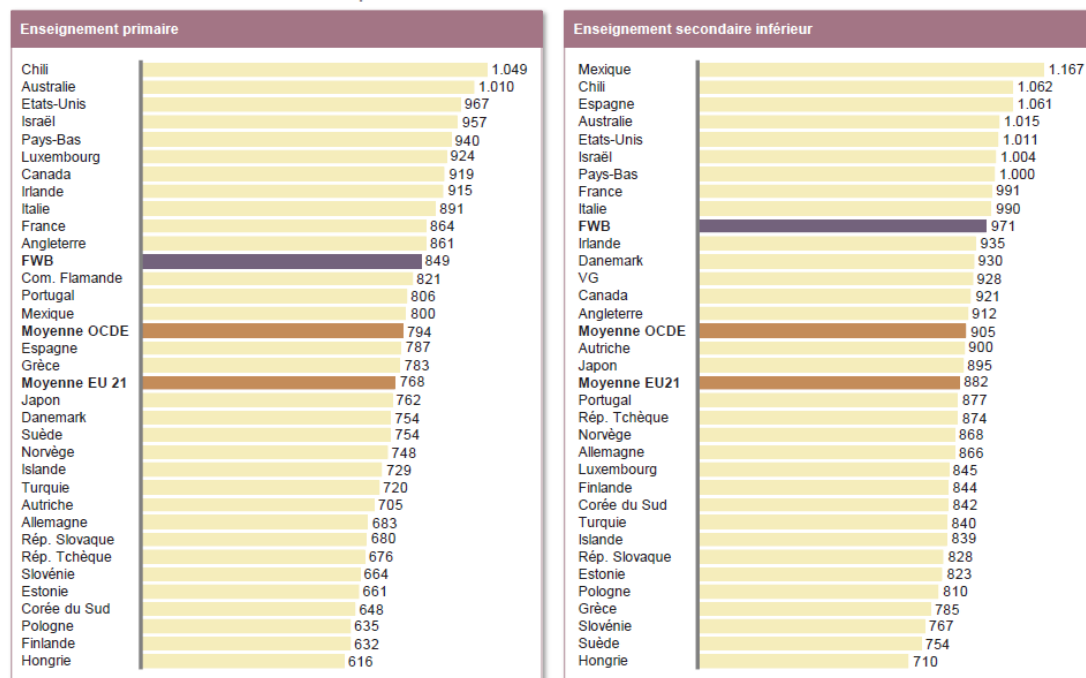


SOURCE: OECD, Education at a Glance 2014; Direction des relations internationales; Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Figure 50

Organisation du temps d'enseignement pour les élèves

Nombre d'heures d'instruction pour les élèves

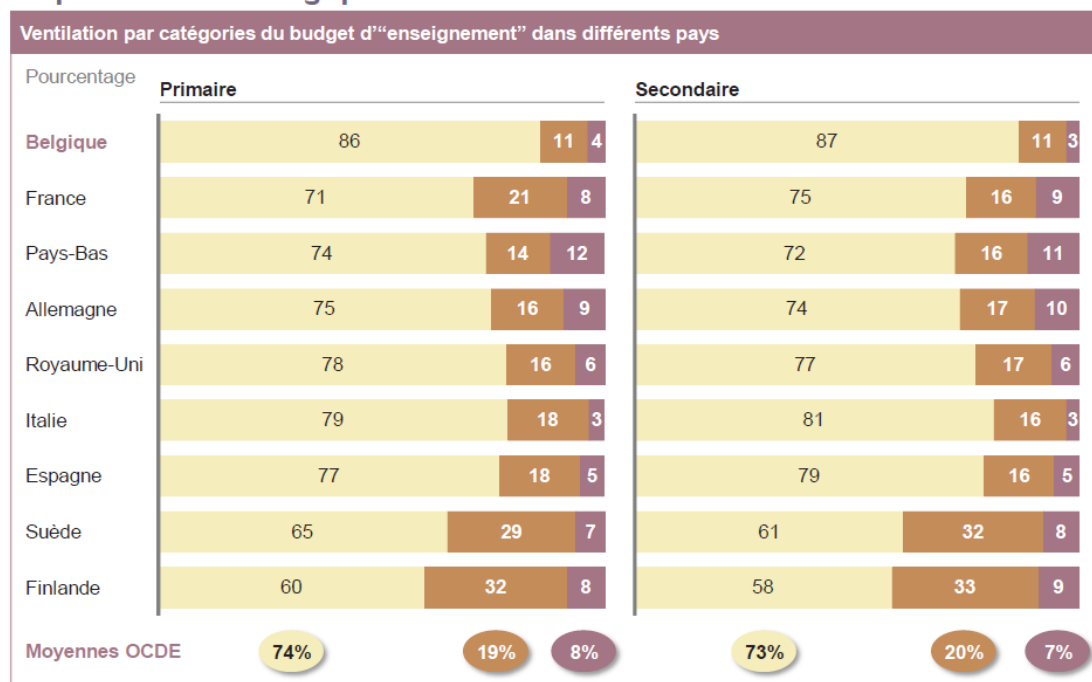


SOURCE: OCDE, Education at a glance 2014

Figure 51

Allocation importante des ressources aux rémunérations du personnel en Belgique

■ Rémunérations ■ Capital
■ Fonctionnement



SOURCE: OECD, Education at a Glance 2014

Figure 54

Fondamental – Le niveau de dépenses par élève varie entre les réseaux

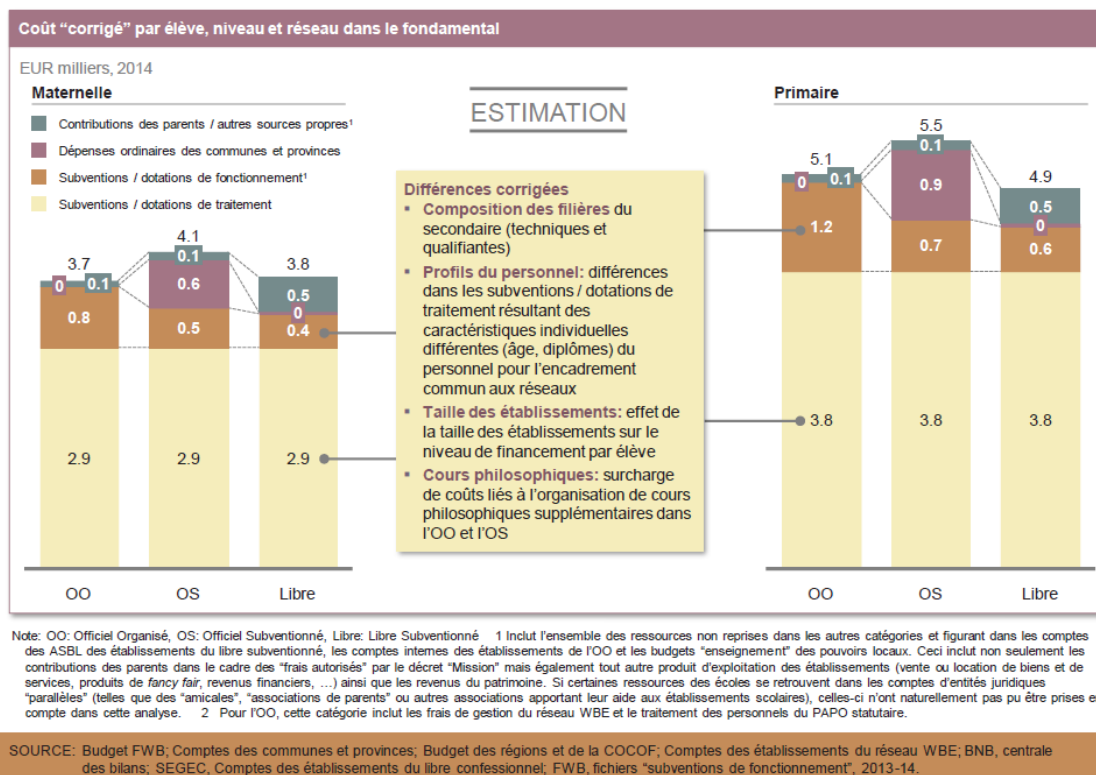
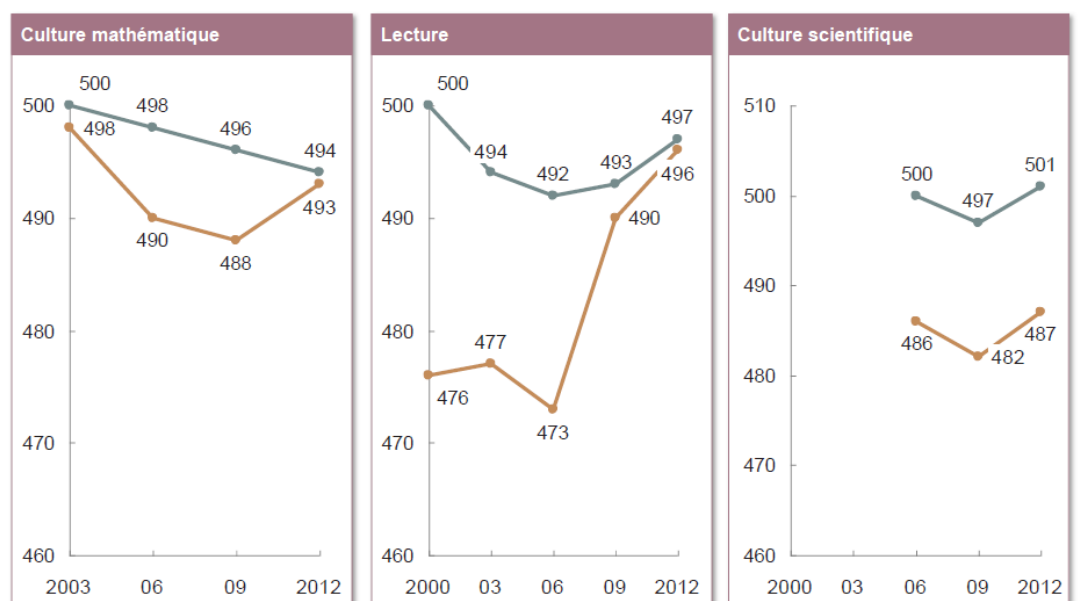


Figure 61

Evolution du score moyen de la FWB et des pays de l'OCDE dans les trois domaines testés au score PISA de 2000 à 2012

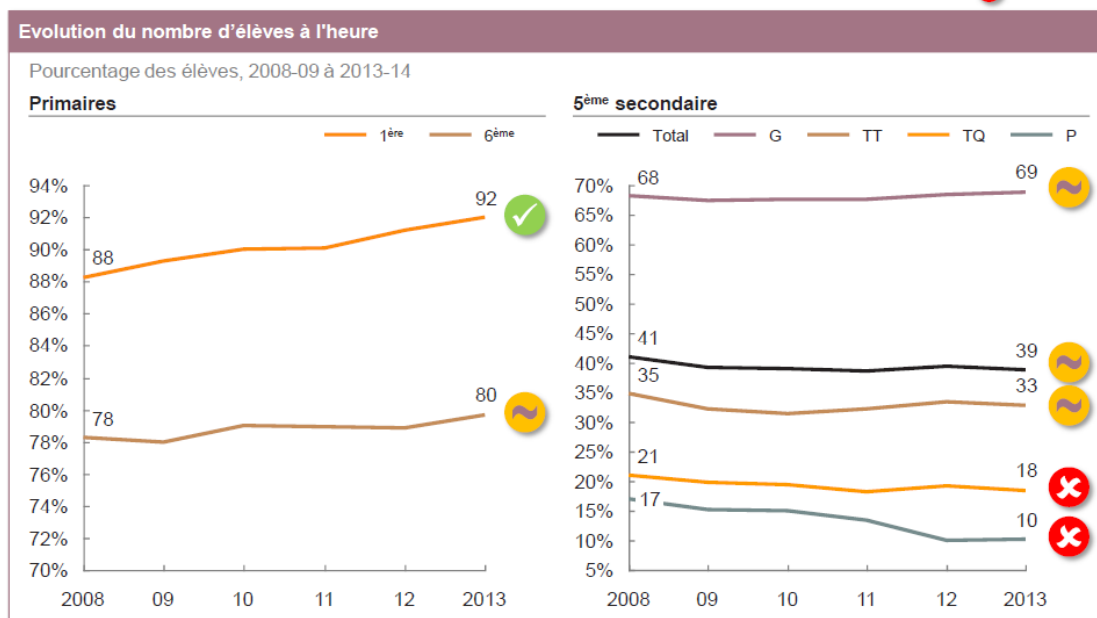


SOURCE: PISA 2000 à 2012

Figure 62

La proportion d'élèves à l'heure augmente depuis 5 ans, sauf dans les filières qualifiantes

- ✓ Amélioration
- Stable
- ✗ Déterioration

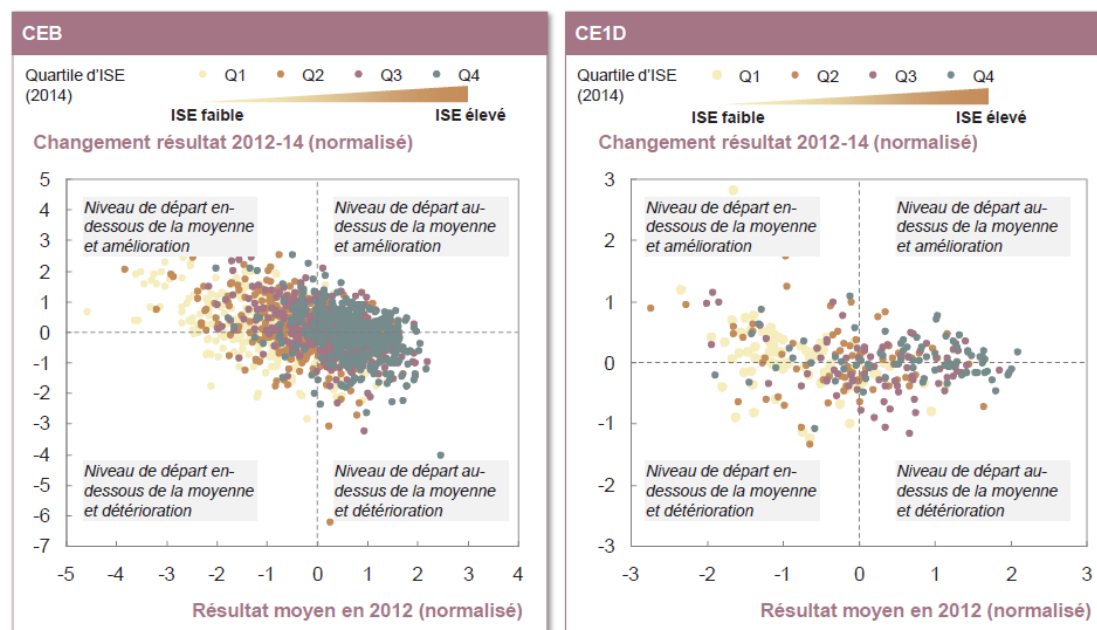


SOURCE: FWB, "fichier comptage des élèves", 2008-09 à 2013-14, situation au 15 janvier

Figure 65

Observation d'une volatilité des résultats au cours du temps, tant à la hausse qu'à la baisse, indépendamment de l'ISE

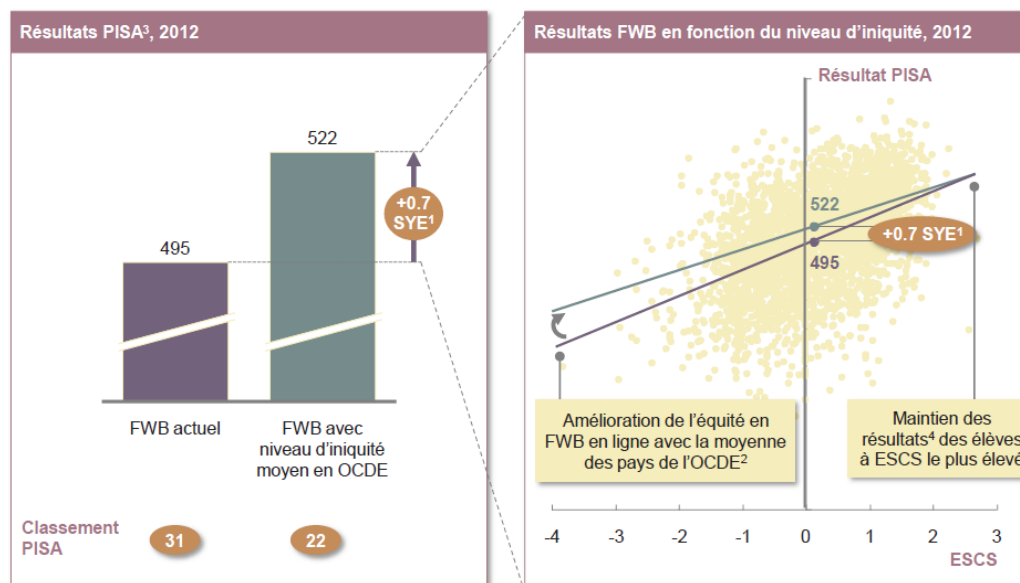
Evolution des résultats des établissements entre 2012 et 2014



SOURCE: CEB 2012-14; CE1D 2012-14

Figure 68

La FWB augmenterait son niveau de $\sim 0,7$ SYE¹ si elle réduisait l'iniquité au niveau de l'OCDE tout en maintenant le niveau des élèves les plus favorisés



1 "School-Year Equivalent", équivalent à 40 points dans l'échelle PISA 2012

2 Calcul de la moyenne des pentes démontrant le lien entre ESCS et résultats PISA pour tous les pays de l'OCDE

3 Moyenne non pondérée des résultats individuels des élèves 4 Tels que prédits par la relation linéaire observée entre résultats et ESCS

SOURCE: PISA 2012

Figure 69

Distribution du résultat moyen des écoles au CEB par quartile d'ISE

Groupes dominants (>25%)

Résultat moyen au CEB par quartile d'ISE						
Pourcentage des écoles, pondéré par le nombre d'élèves						
ISE faible	Quartile d'ISE	Résultat moyen de l'école au CEB ¹				
		Très faible	Faible	Moyen	Bon	Très bon
	1	10%	27%	41%	20%	3%
	2	2%	12%	40%	39%	7%
	3	0%	3%	25%	53%	19%
	4	1%	2%	14%	52%	30%
ISE élevé	Total	3%	11%	30%	41%	15%

1 Les écoles sont classées comme "très faibles" si elles ont un résultat moyen au CEB inférieur à 2 écarts-types à la moyenne, "faibles" entre -2 et -1 écarts-types, "moyennes" entre -1 et 0 écarts-types, "bonnes" entre 0 et 1 écarts-types, "très bonnes" entre 1 et 2 écarts-types et "excellentes" au-dessus de 2 écarts-types. L'écart-type est calculé sur base des résultats individuels de tous les élèves dans la base de données du CEB 2014.

SOURCE: FWB, "fichier comptage des élèves", situation au 15 janvier 2014; CEB 2014

Figure 75

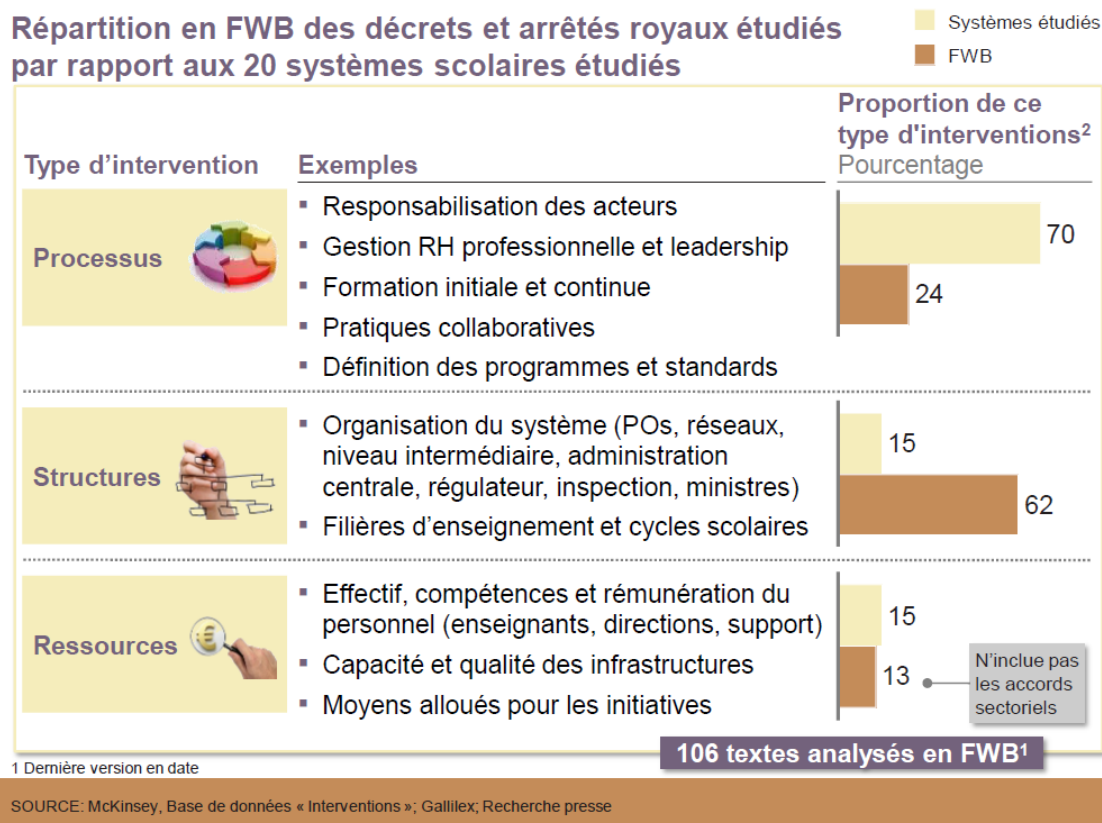
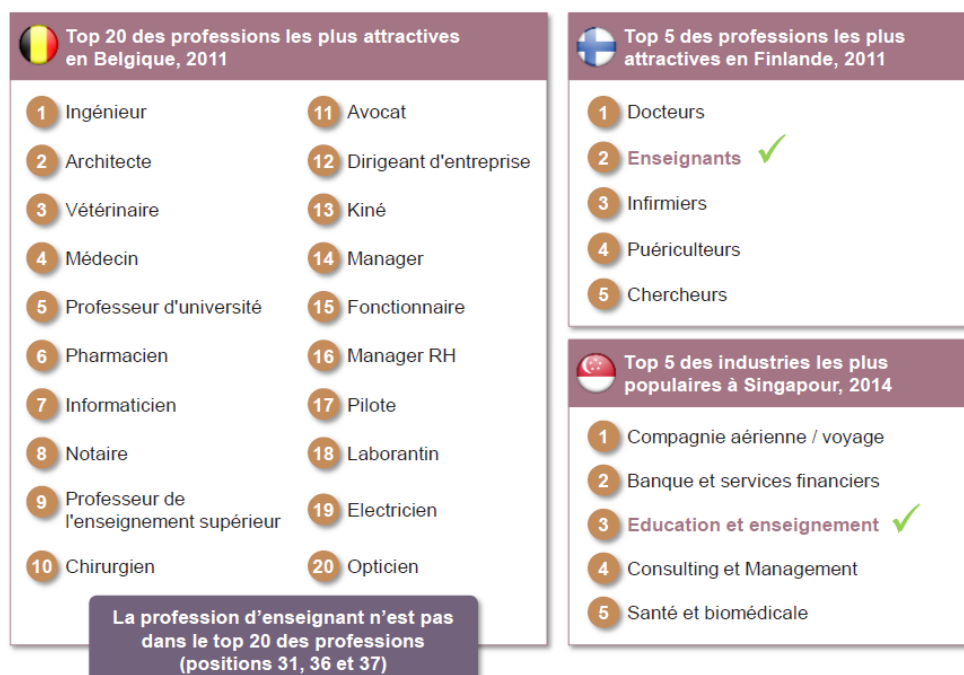


Figure 77

Classement des professions en Belgique, en Finlande et à Singapour

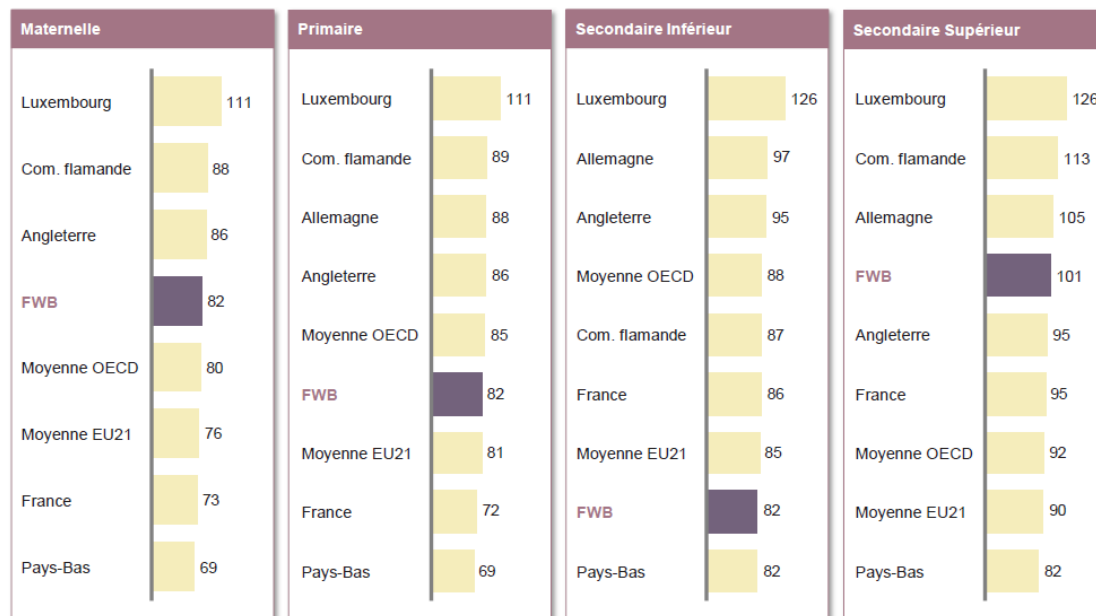


SOURCE: Randstad: "Etude du marché de l'emploi 2011", 2011; Taloussanomati: "Katso miten muut arvostavat työtäsi", 2011; CareerBuilder Singapore: "2014 JobsCentral Employers of Choice Survey", 2014

Figure 78

Comparaison des salaires des enseignants en FWB et parmi les pays "pairs"

Salaire annuel après 15 ans d'ancienneté, en pourcentage du PIB par habitant, 2012

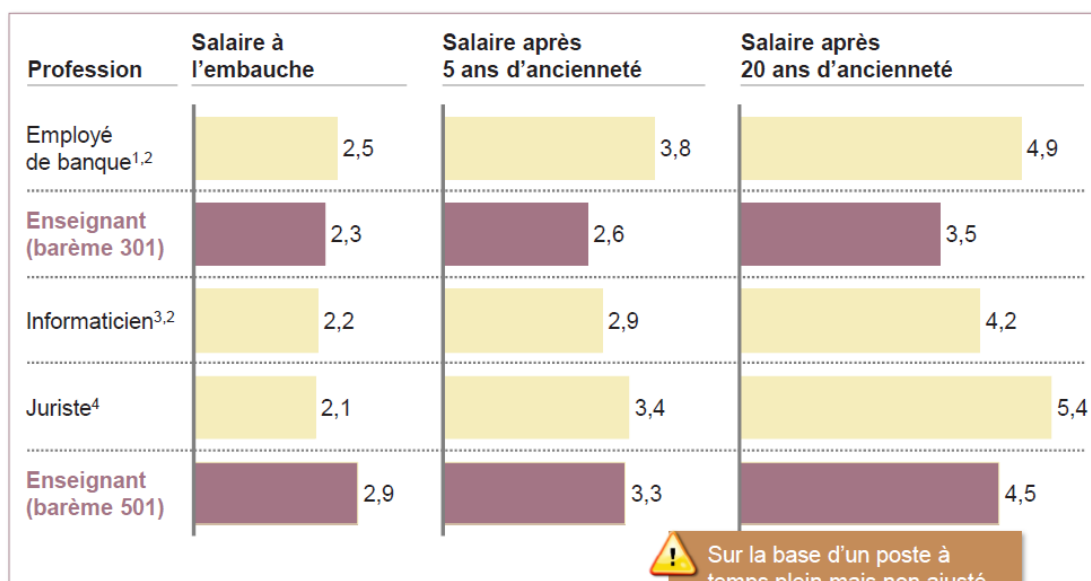


SOURCE: OCDE, "Education at a glance 2014"; OECD, national accounts statistics and price indices, 2012; Eurostat, regional statistics, 2012; U.K. Office of National Statistics, 2012

Figure 79

Comparaison des progressions salariales de diverses fonctions

Salaire mensuel brut moyen en Belgique, milliers de EUR par mois, 2013



Sur la base d'un poste à temps plein mais non ajusté pour le temps de travail

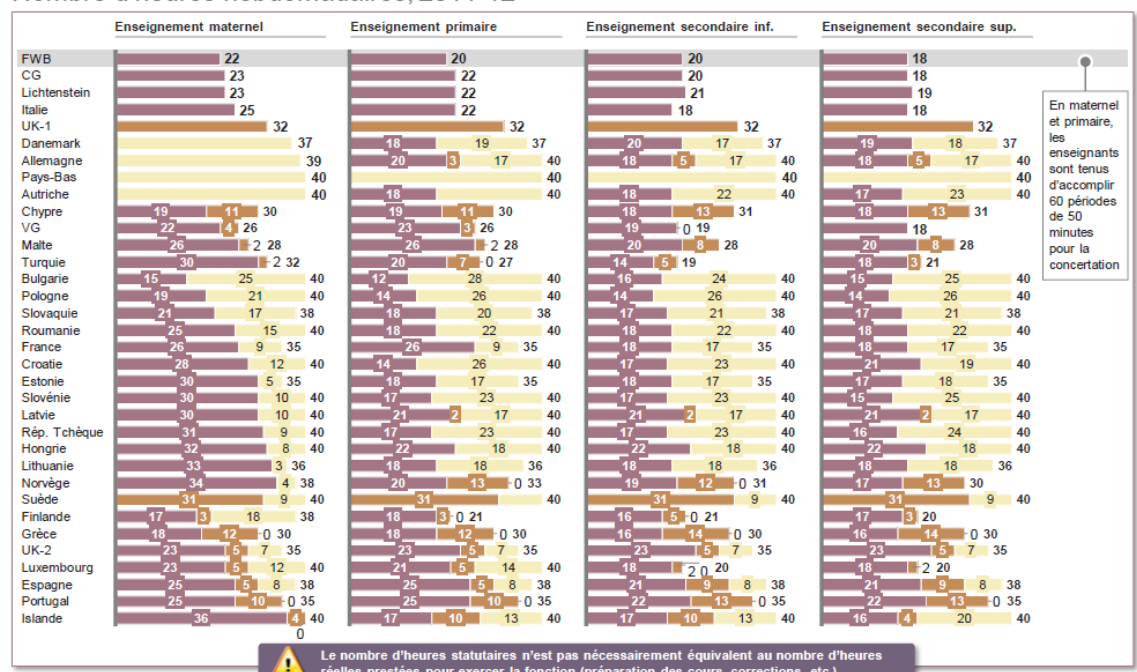
1 Niveau back-office 2 Salaire publié de 2010 ou 2012 indexés à 2% pour obtenir le salaire brut 2013 3 Analyste 4 Conseiller juridique

SOURCE: Robert Half: "Global Financial Salary Guide 2010-11", 2011

Figure 80

Définitions "officielles" de la charge de travail des enseignants à temps plein

Nombre d'heures hebdomadaires, 2011-12

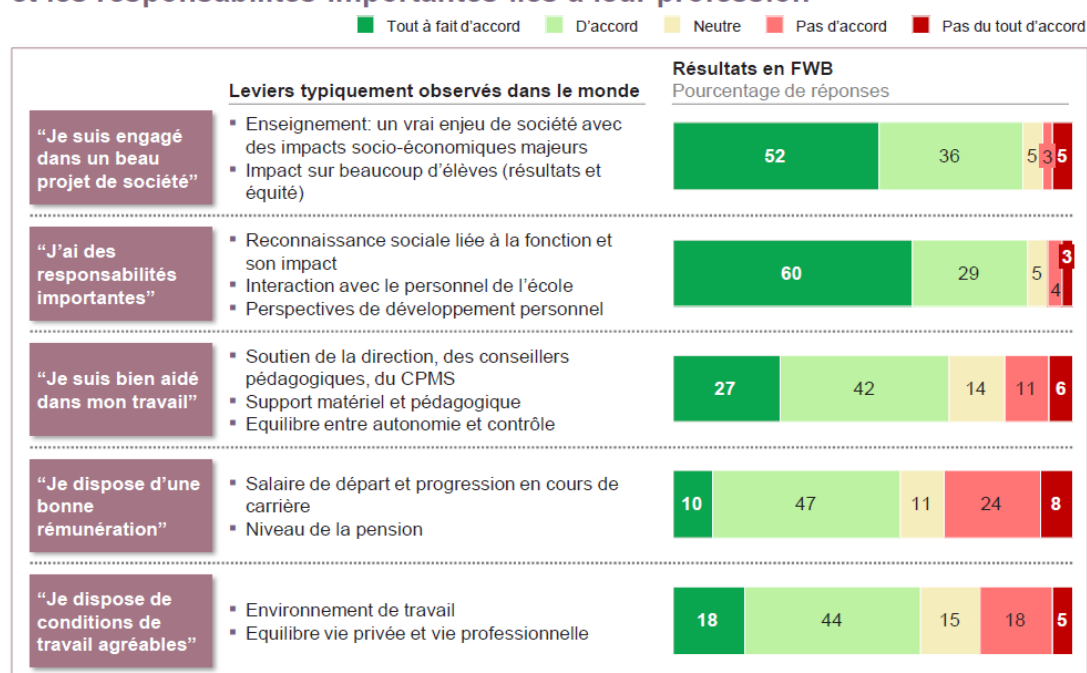


SOURCE: Eurydice, "Chiffres clés des enseignants et des chefs d'établissement en Europe", 2013

Figure 82

Les enseignants valorisent l'engagement social et les responsabilités importantes liés à leur profession

ENQUÊTE ~600 ENSEIGNANTS



SOURCE: Vote électronique auprès de ~600 enseignants du LC en FWB, 2012-14

Figure 83

La mobilité horizontale des enseignants est plus élevée entre établissements qu'entre POs ou entre réseaux

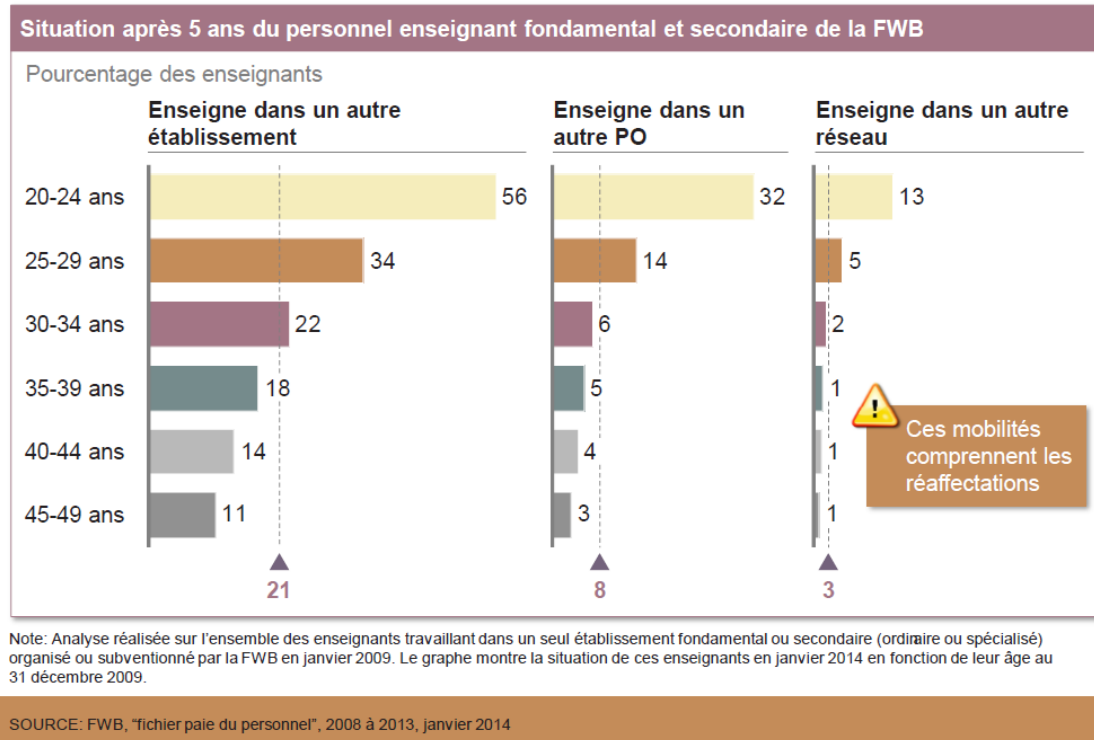
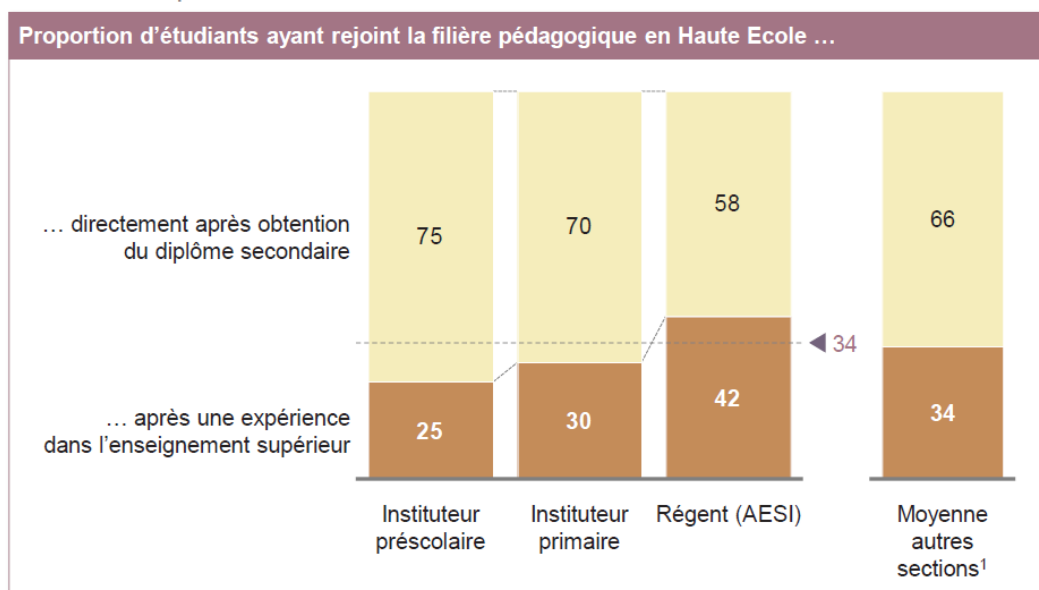


Figure 86

En moyenne, 34% des étudiants entrant en filières pédagogiques ont eu une autre expérience dans l'enseignement supérieur

Pourcentage des étudiants en première année Haute-Ecole selon la filière pédagogique, années académiques 2011-12, 2012-13 et 2013-14

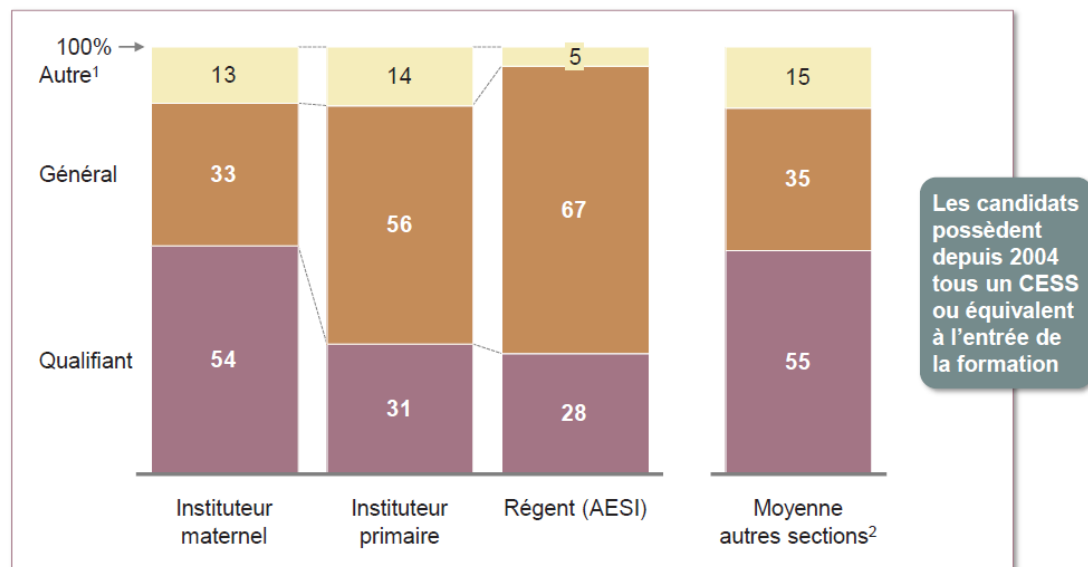


SOURCE: Observatoire de l'Enseignement Supérieur de la Fédération Wallonie Bruxelles, 2015

Figure 87

Répartition des étudiants en filières pédagogiques en Haute Ecole selon leur parcours secondaire

Pourcent, cohortes rentrées dans les filières pédagogiques en 2013-14



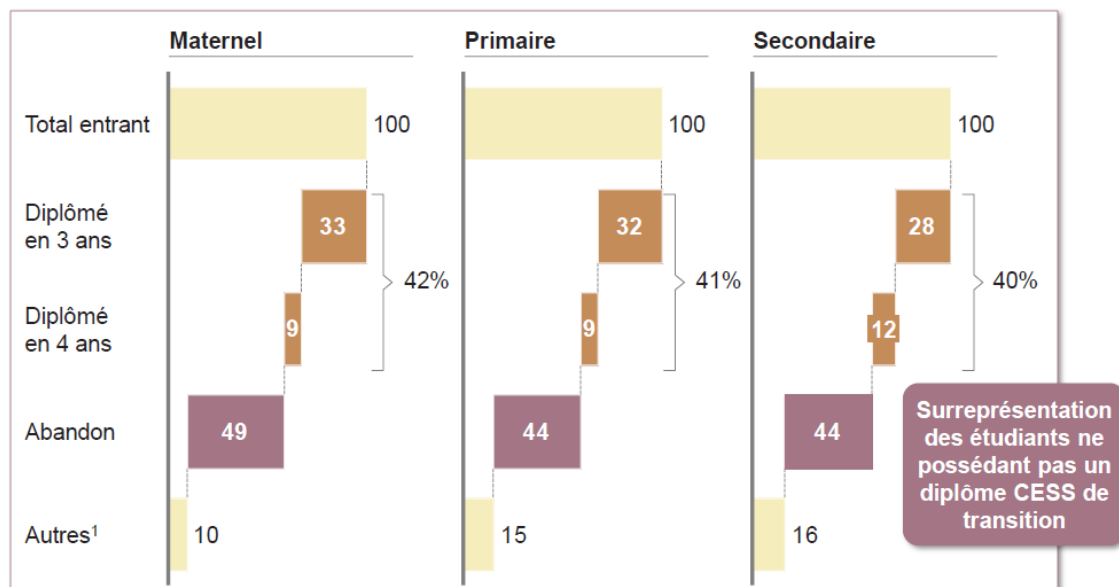
1 Par exemple provenant de l'étranger 2 Autres sections des Hautes Ecoles (exemple, comptabilité, infirmerie, etc.)

SOURCE: Observatoire de l'Enseignement Supérieur de la Fédération Wallonie Bruxelles, 2015

Figure 88

Les taux de diplomation dans les filières pédagogiques sont inférieurs aux taux d'abandon

Pourcentage des étudiants en filières pédagogiques de Hautes Ecoles rentrés en 2006-07



Note: Suivi de 3 cohortes rentrant en 2006-07 dans les filières pédagogiques préscolaire (N = 1,297), en primaire (N = 2,092) et secondaire (N = 2,109)
1 Réorientation vers d'autres filières en Hautes Ecoles type long ou court avec ou sans diplomation

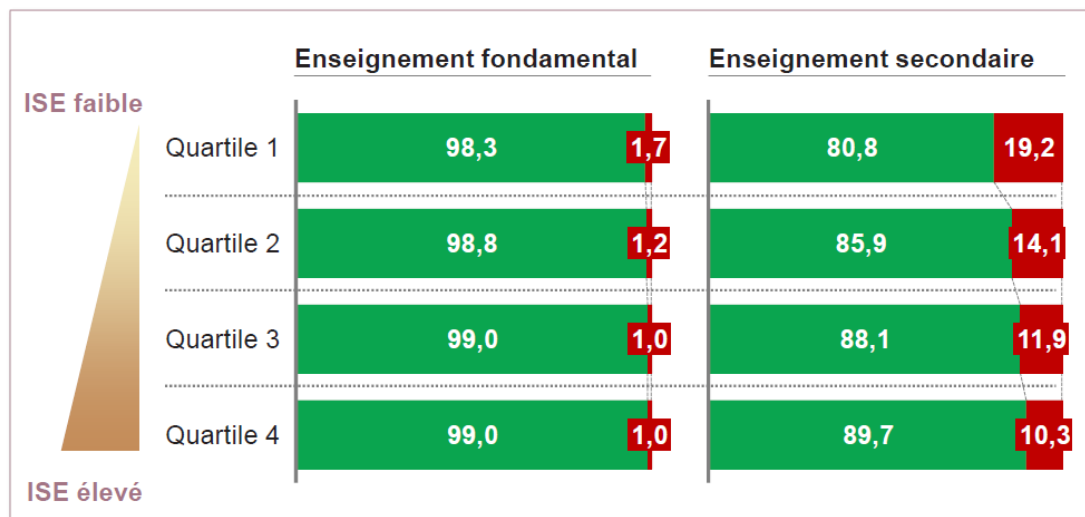
SOURCE: Observatoire de l'Enseignement Supérieur de la Fédération Wallonie Bruxelles, 2012

Figure 99

Répartition des enseignants selon la possession d'un titre pédagogique

Pourcent

■ Avec titre pédagogique
■ Sans titre pédagogique

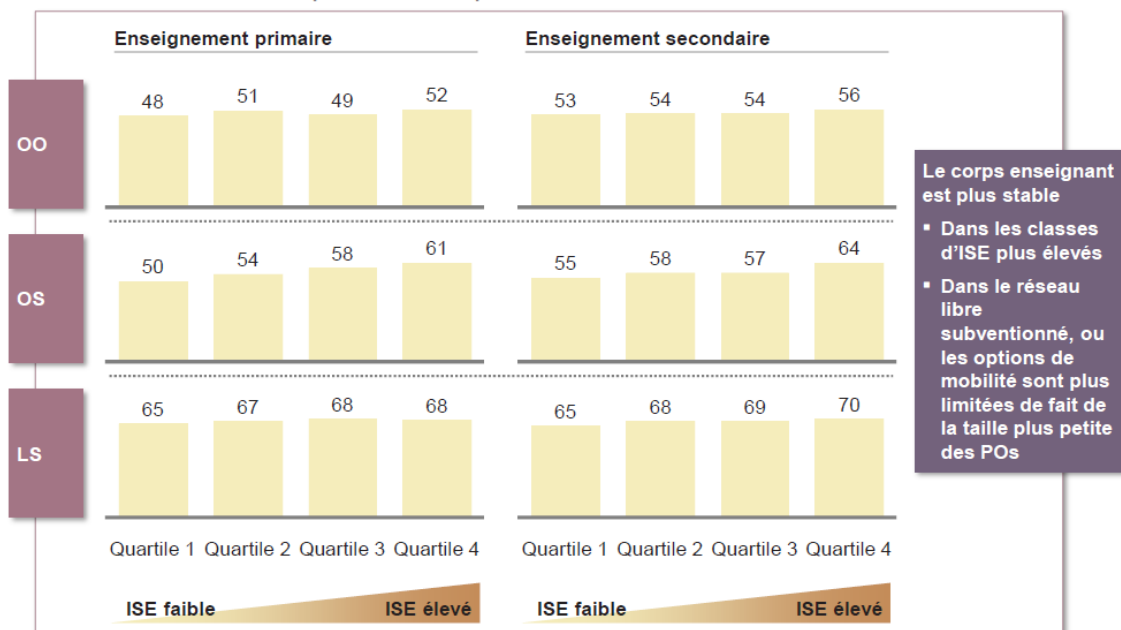


SOURCE: FWB, "fichier paie du personnel", janvier 2014

Figure 100

Entre le tiers et la moitié des équipes pédagogiques sont renouvelés tous les 5 ans au sein des établissements

Taux de stabilité¹ à 5 ans par réseau et par ISE



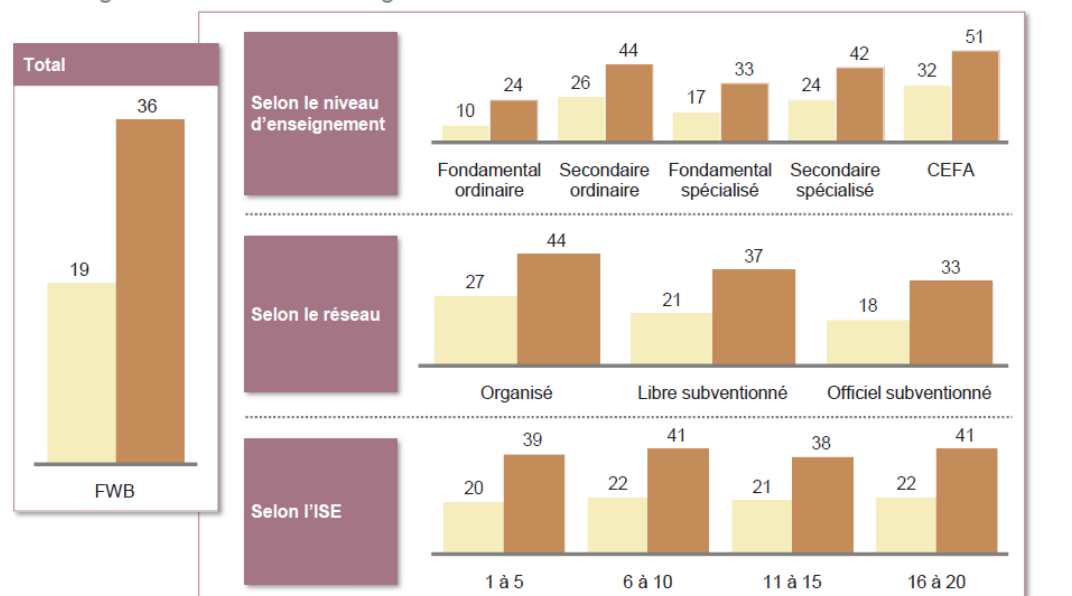
¹ Taux de personnel présent en 2014 qui travaillait dans cet établissement 5 ans auparavant

SOURCE: FWB, "fichier paie du personnel", janvier 2014

Figure 101

36% des enseignants débutants abandonnent dans les 5 premières années au sein des écoles

Pourcentage de "sorties" des enseignants débutants

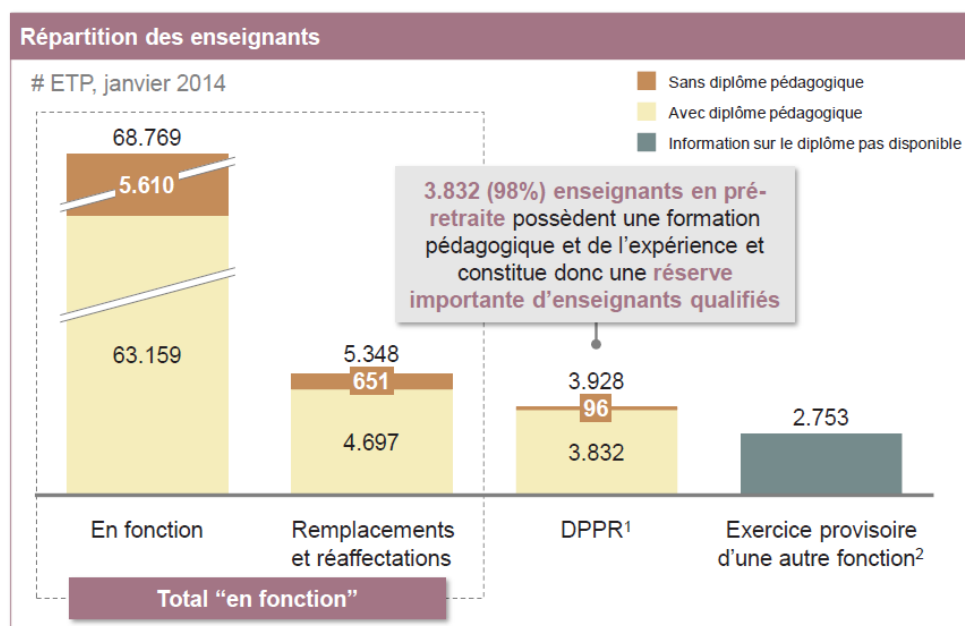


Note: Population étudiée de 29,079 enseignants enregistrés pour la première fois dans la base de données des personnels de l'enseignement entre 2005 et 2011 ayant exclusivement été affectés à des tâches d'enseignement (4,872 pour 2005-06, 4,746 pour 2006-07, 4,883 pour 2007-08, 4,695 pour 2009-10 et 4,864 pour 2010-11)

SOURCE: GIRSEF "Les enseignants débutants en Belgique Francophone: trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail", 2013

Figure 102

Plus de 3.800 enseignants expérimentés sont actuellement en DPPR, l'équivalent de ~5% du corps enseignant en fonction

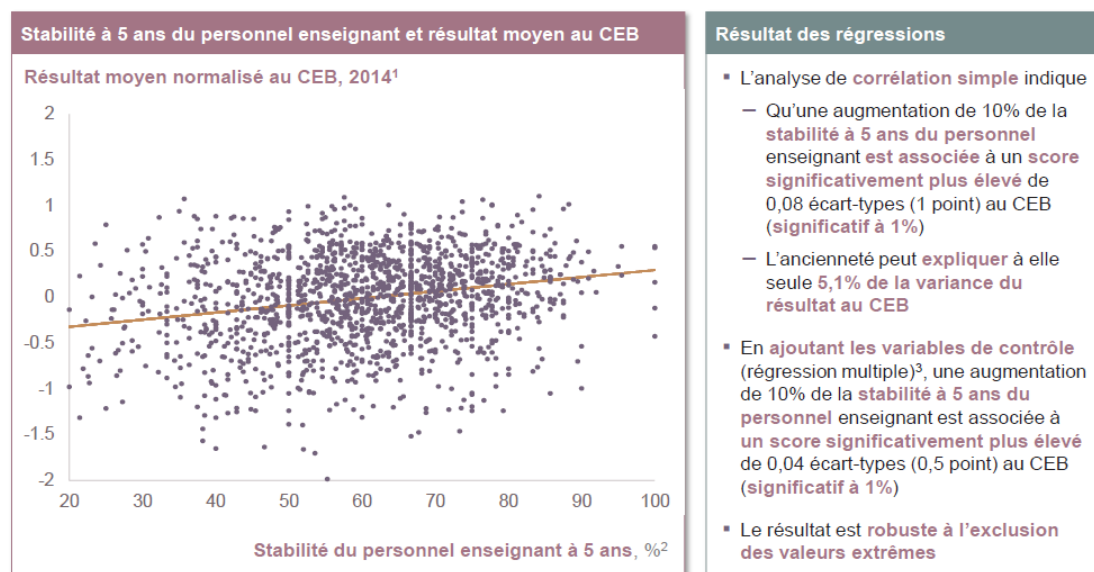


1 Inclut DPPR (Disponibilités pour convenances personnelles précédant la pension de retraite) pour temps plein, 3/4 temps, 1/2 temps et 1/4 temps
2 Inclut "Disponibilité par défaut d'emploi ou perte partielle", "Autre absence" et "Prestations réduites"

SOURCE: FWB, "fichier paie du personnel", janvier 2014

Figure 103

Primaire – Une plus grande stabilité du corps enseignant est associée à un score plus élevé au CEB



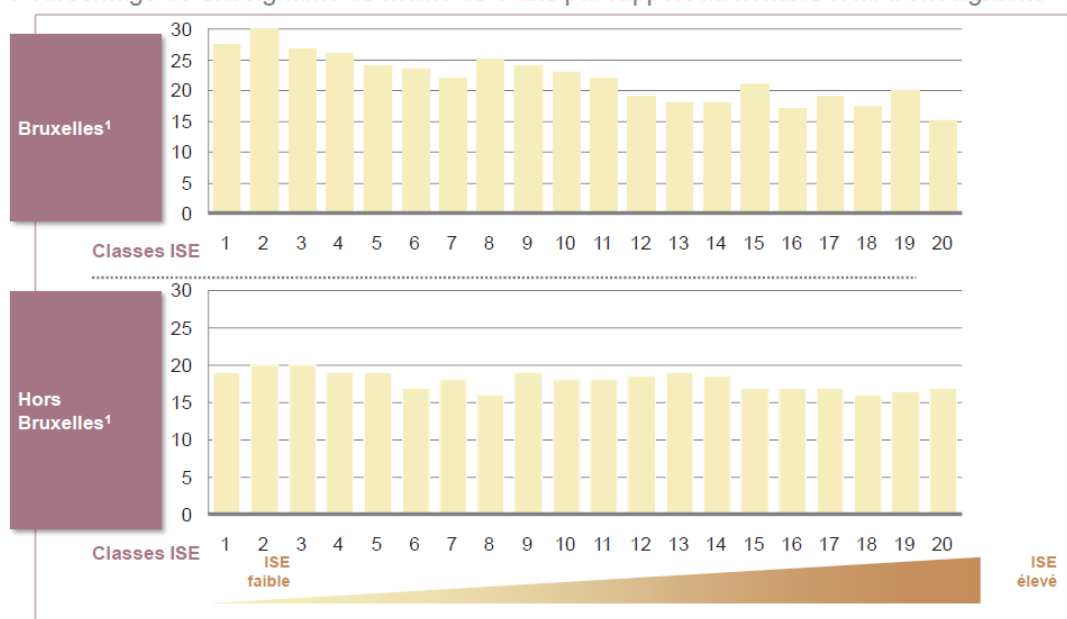
¹ Le résultat moyen au CEB est calculé en prenant, pour chaque élève, la moyenne arithmétique des résultats individuels pour les trois matières testées (éveil, math et français) puis en faisant la moyenne de cette variable pour l'ensemble des élèves de l'école ayant participé au CEB. La variable est normalisée pour avoir une variance de 1 et une moyenne de 0 sur l'échantillon des élèves ayant participé au test ² La stabilité à 5 ans du personnel enseignant est définie comme le pourcentage des ETP enseignants qui travaillaient dans l'établissement il y a 5 ans et qui y travaillent toujours durant l'année en cours ³ Les variables de contrôle incluent l'ISE moyen et l'écart-type de l'ISE de l'école, la part d'élèves de sexe féminin, la part d'élèves de nationalité belge, la part d'élèves citoyens d'un pays extérieur à l'Europe de l'ouest, le retard moyen des élèves de l'école lors de leur entrée en 1^{ère} année, le bassin scolaire et le réseau de l'école.

SOURCE: FWB, fichier "Comptages des élèves" (janvier 2014); FWB, résultats au CEB (2014); FWB, TABOR fondamental 2013-14.

Figure 104

Les enseignants débutants comptent pour ~20% du personnel enseignant, et représentent jusqu'à 30% dans les établissements à ISE faibles à Bruxelles

Pourcentage de enseignants de moins de 5 ans par rapport au nombre total d'enseignants



¹ Enseignants ayant travaillé exclusivement à Bruxelles ou hors Bruxelles

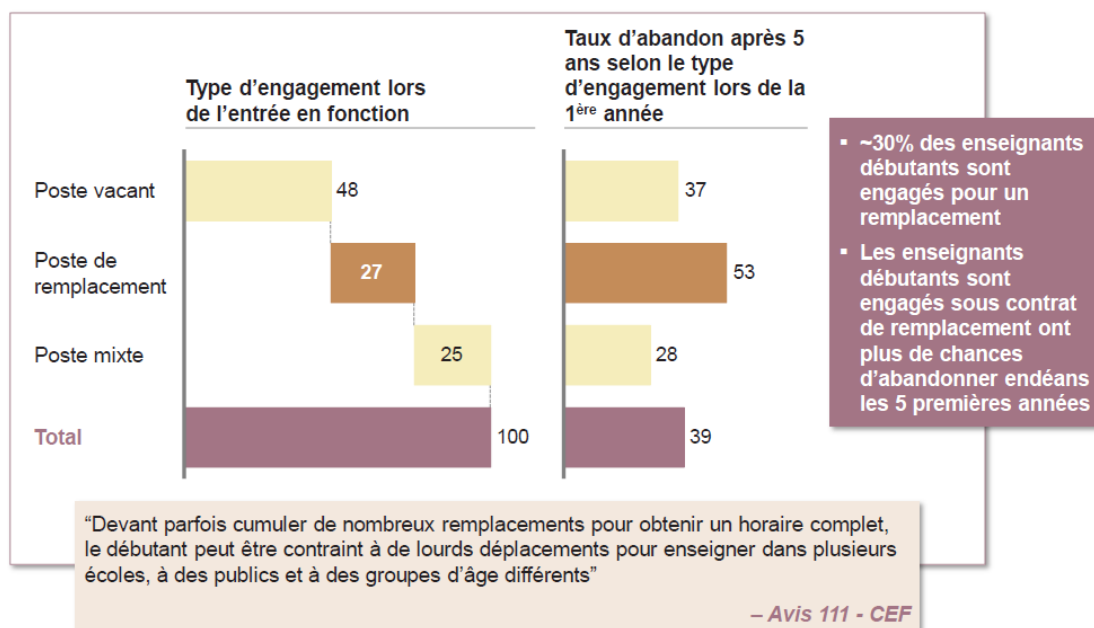
SOURCE: GIRSEF "Les enseignants débutants en Belgique Francophone: trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail", 2013; Conseil de l'Éducation et de la Formation, "Avis 111: Recrutement et entrée dans la carrière des enseignants débutants", 2011

Figure 105

Conditions d'entrée pour les enseignants débutants

Pourcent

ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE ORDINAIRE



Note: Suivi de toutes les personnes entrées en fonction lors de l'année scolaire 2006-07 pendant 5 années et effectuant au moins une prestation comme enseignant ou auxiliaire d'éducation dans l'enseignement secondaire ordinaire

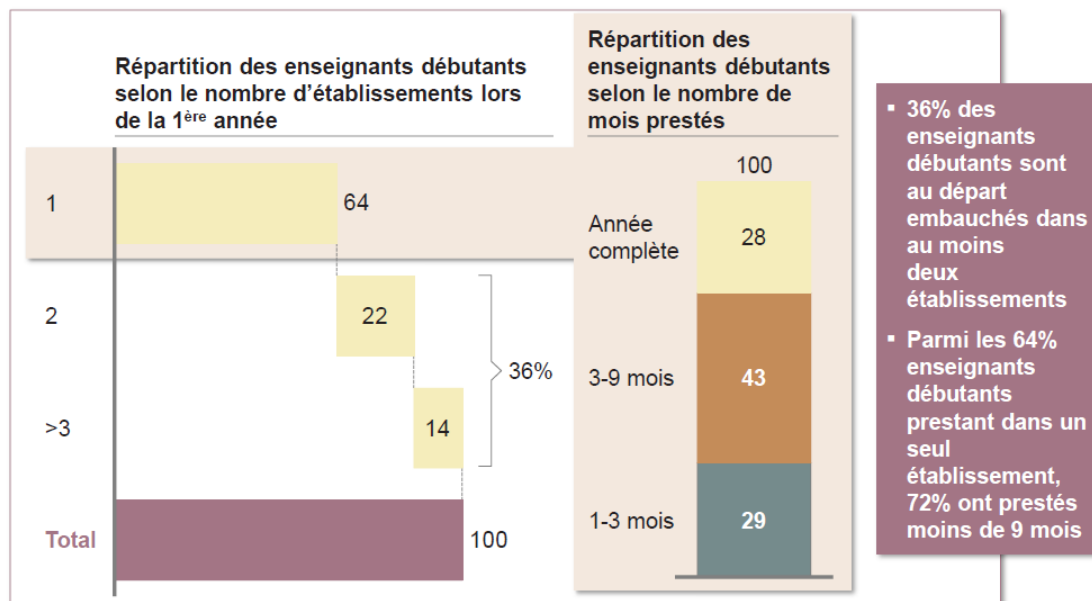
SOURCE: Ministère de la FWB "Parcours professionnels des enseignants du secondaire en début de carrière", 2014 Conseil de l'Éducation et de la Formation, "Avis 111: Recrutement et entrée dans la carrière des enseignants débutants", 2011

Figure 106

36% des enseignants débutants répartissent leur charge de travail sur plusieurs établissements

Pourcent

ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE ORDINAIRE



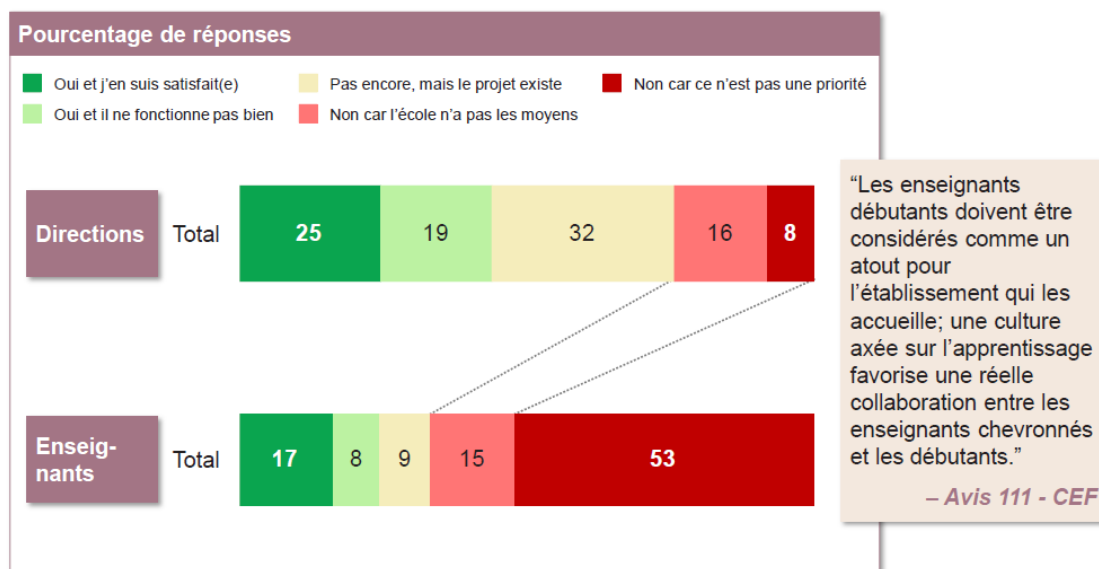
Note: Suivi de toutes les personnes entrées en fonction lors de l'année scolaire 2006-07 pendant 5 années et effectuant au moins une prestation comme enseignant ou auxiliaire d'éducation dans l'enseignement secondaire ordinaire

SOURCE: Ministère de la FWB "Parcours professionnels des enseignants du secondaire en début de carrière", 2014

Figure 107

Réponses à la question “Mon école organise un système de tutorat / mentoring pour les nouveaux enseignants...”

ECHANTILLON NON REPRESENTATIF

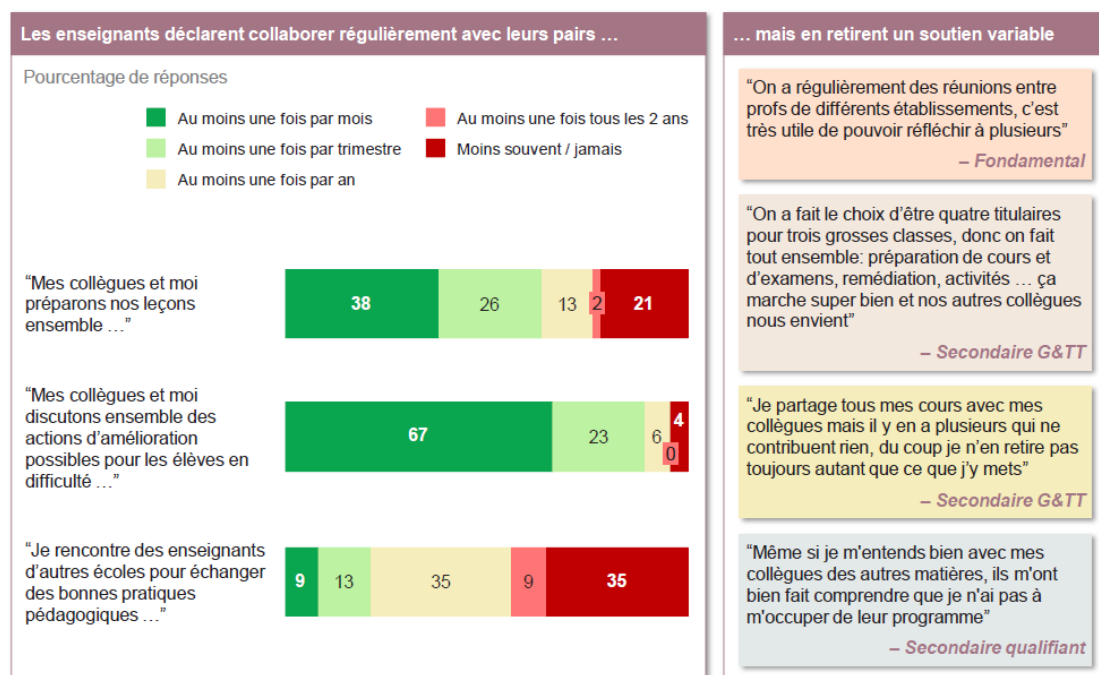


SOURCE: Vote électronique après de 770 enseignants et 225 directions du LC, 2013-14, Conseil de l'Education et de la Formation, "Avis 111: Recrutement et entrée dans la carrière des enseignants débutants", 2011

Figure 108

En dehors des classes, les enseignants déclarent collaborer fréquemment entre eux, mais en retirent un soutien varié

ECHANTILLON NON REPRESENTATIF



SOURCE: Groupes de discussion organisés du 23 avril 2015 au 27 mai 2015 et questionnaires distribués pendant les groupes de discussion

Figure 109

Réponses à la question “Mes enseignants sont ouverts à ce que d'autres adultes soient présents dans leur classe pour observer et suggérer des améliorations de leurs pratiques pédagogiques?”

ECHANTILLON NON REPRÉSENTATIF

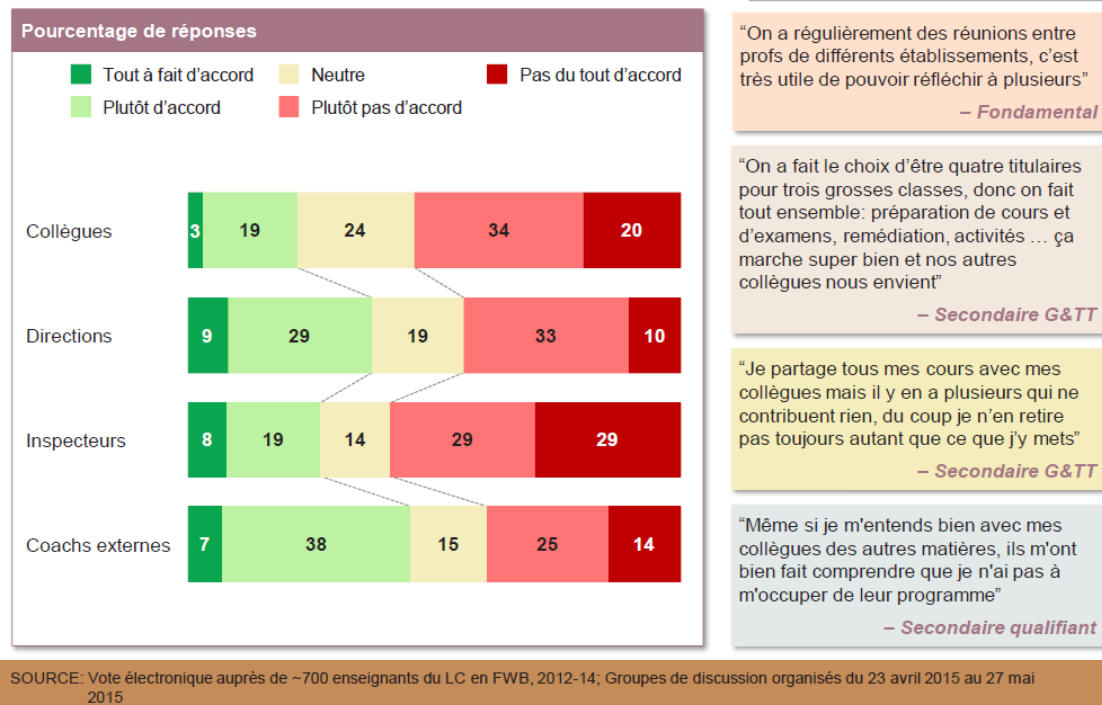
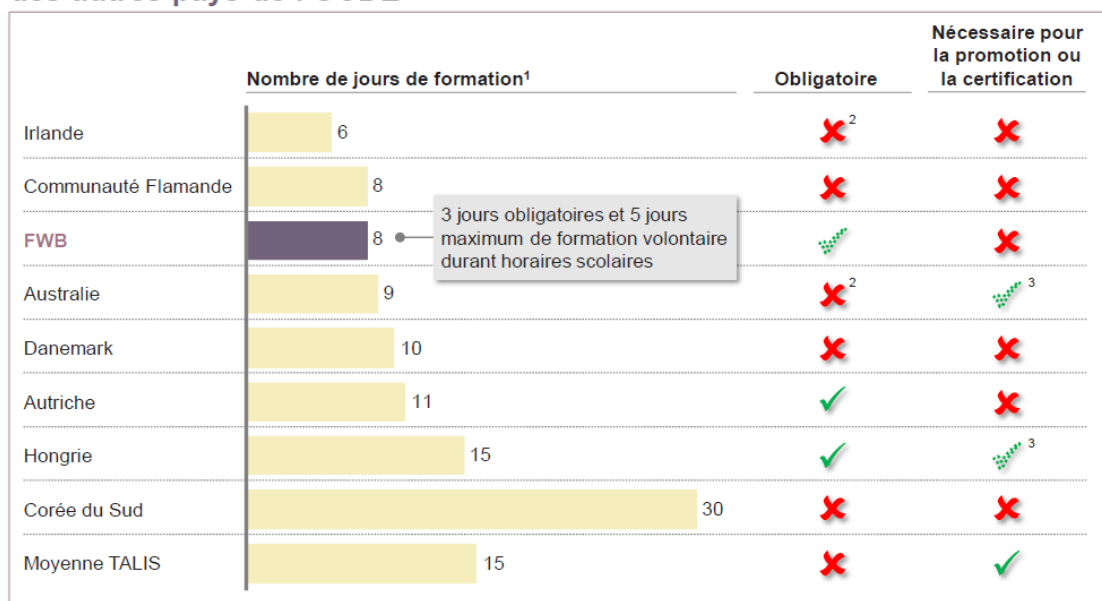


Figure 113

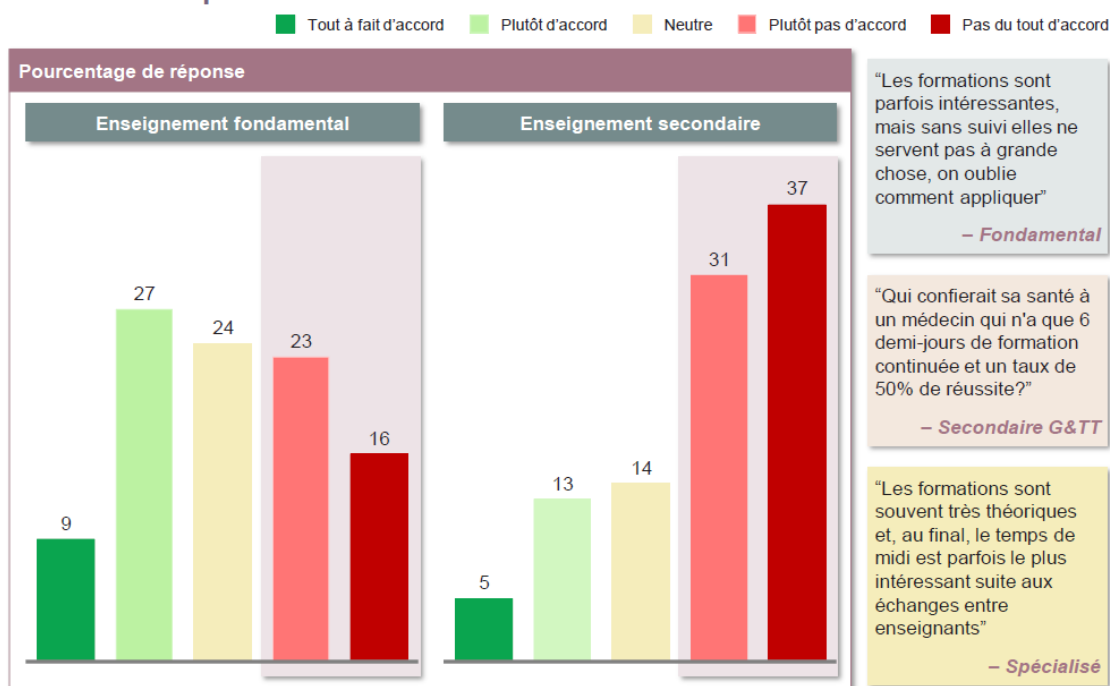
Ce nombre de journées de formation continue est en-deçà de celui des autres pays de l'OCDE



1 Données de 2007-08: nombre de journées moyenne de participation en formation dans les 18 derniers mois (sauf FWB, où il s'agit du nombre de journées de formation obligatoire) 2 En Australie, la formation est obligatoire dans certains états. En Irlande, la formation continue est obligatoire en primaire 3 Nécessaire pour la promotion en "Senior teacher" dans certaines juridictions en Australie. En Hongrie la formation continue peut contribuer à des avancements de carrières exceptionnels

Figure 114

Réponses à la question “En tant qu’enseignant, je reçois une formation continue de qualité”

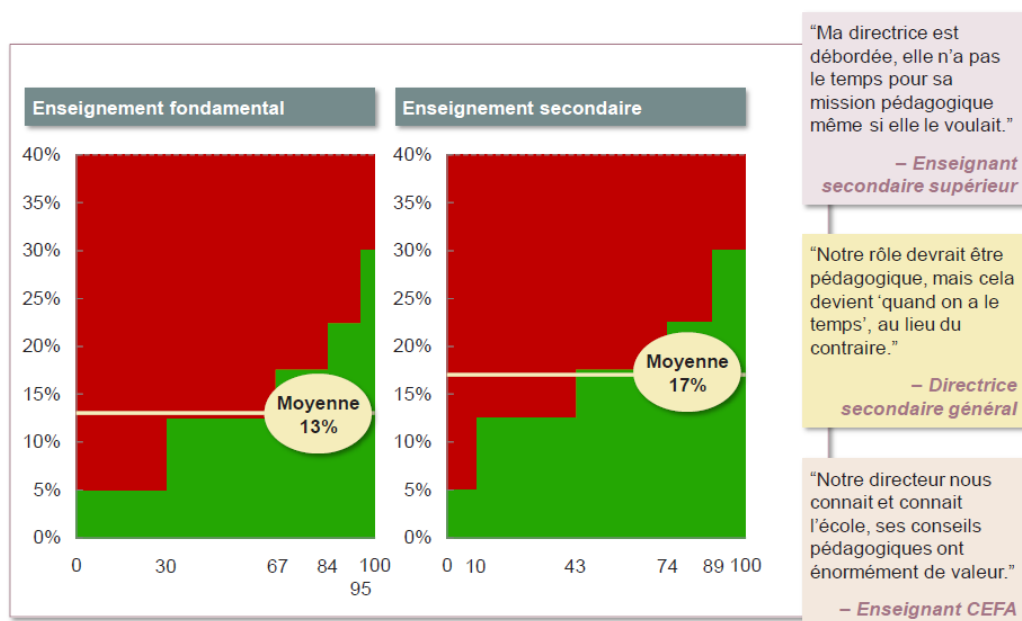


SOURCE: Vote électronique auprès de ~700 enseignants du LC en FWB, 2012-14; Groupes de discussion organisés du 23 avril 2015 au 27 mai 2015

Figure 116

Répartition des directions selon le pourcentage de leur temps consacré à l'amélioration des pratiques pédagogiques

Pourcentage du temps de travail total

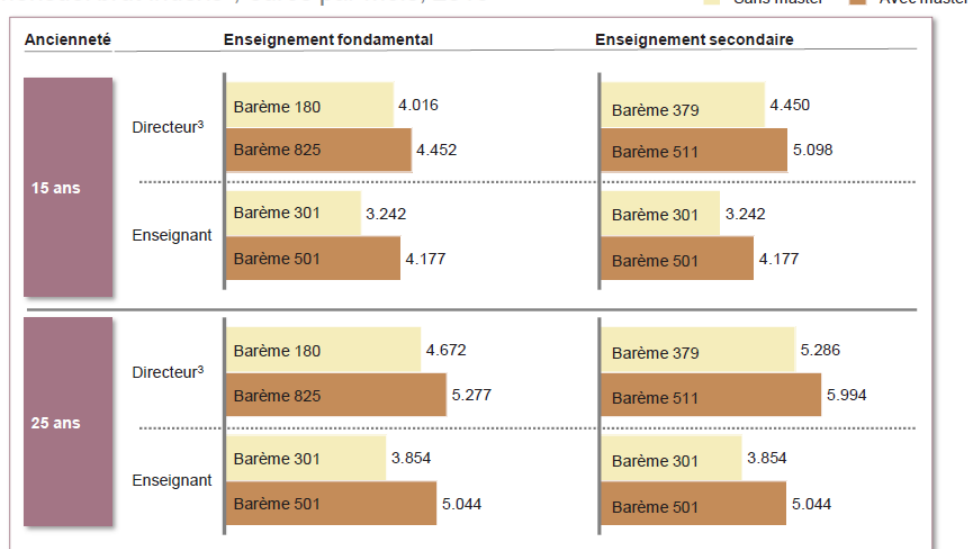


SOURCE: Vote électronique auprès de ~675 directions du LC en FWB, 2012-14; Vote auprès de ~280 directions du fondamental Officiel subventionné en FWB, février 2012; Groupes de discussion organisés du 23 avril 2015 au 27 mai 2015

Figure 119

Comparaison de la rémunération des directions et des enseignants, selon qu'ils possèdent un master ou non

Salaire mensuel brut indexé¹, euros par mois, 2013



1 Hors compléments de salaire et autres avantages accordés par certains POs 2 Master en sciences de l'éducation, master en psychopédagogie, licence en sciences de l'éducation, licence en sciences et techniques de la formation continue, licence en sciences psychopédagogiques, licence en psychopédagogie, licence en politique de formation et psychopédagogie ou licence en politiques et pratiques de formation

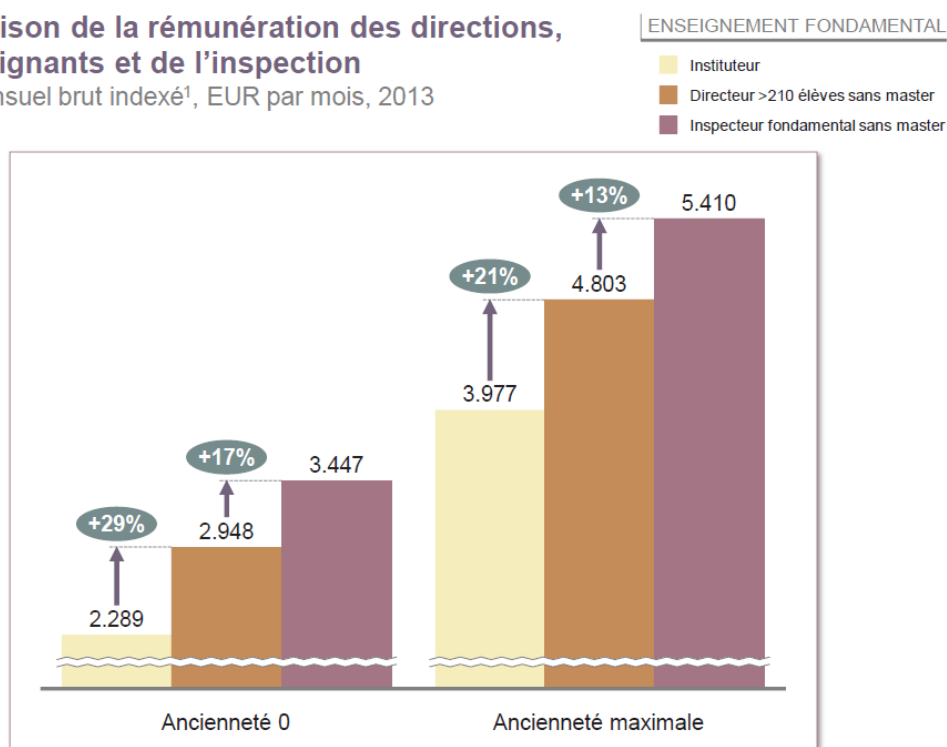
3 Les barèmes des directions varient selon la taille des écoles dans l'enseignement fondamental. Dans le cadre de cette analyse, les barèmes 180 et 825 ont été comparés, équivalent à des établissements de plus de 210 élèves

SOURCE: Tableaux des barèmes officiels FWB

Figure 120

Comparaison de la rémunération des directions, des enseignants et de l'inspection

Salaire mensuel brut indexé¹, EUR par mois, 2013

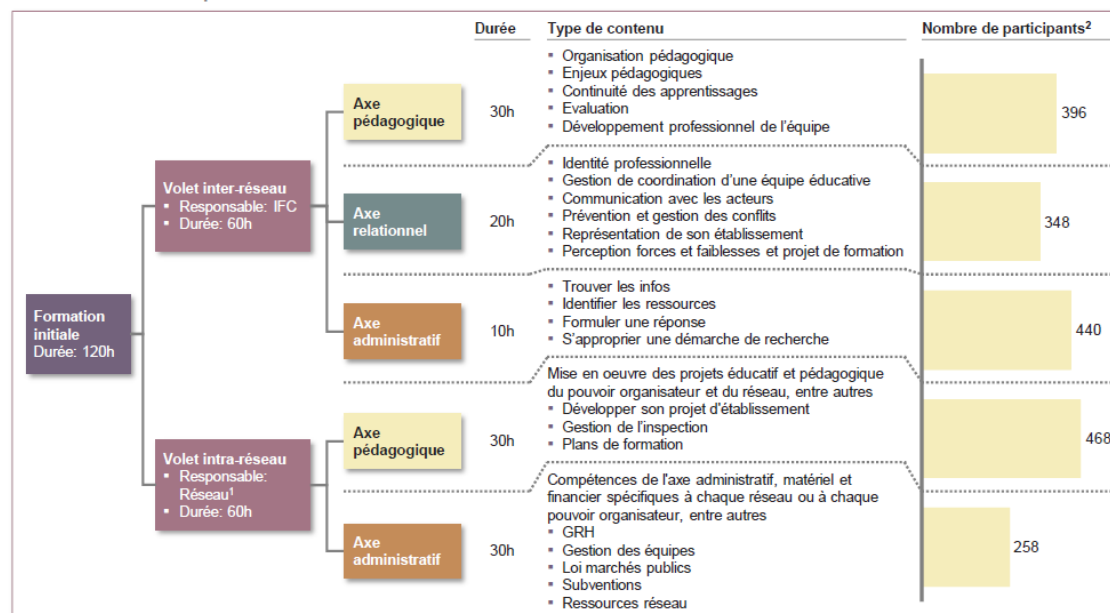


SOURCE: Tableaux des barèmes officiels FWB

Figure 122

La formation initiale des directions couvre les axes pédagogique, relationnel et administratif et a une durée totale de 120 heures

Année académique 2013-14



1 Ou à chaque pouvoir organisateur si celui-ci n'adhère pas à un organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs

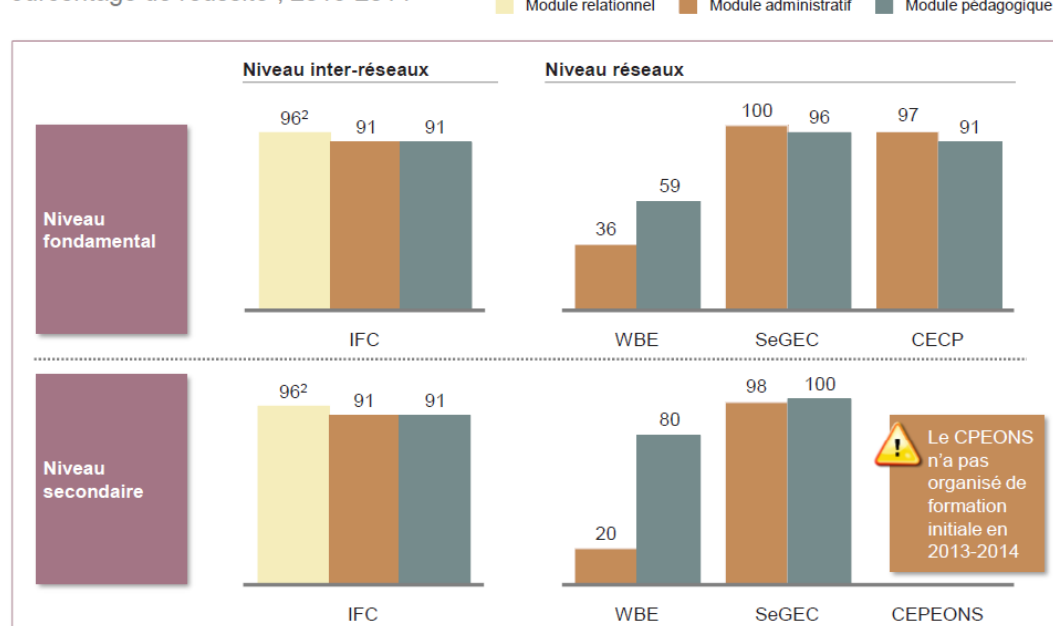
2 Chiffres transmis par le Service de Pilotage, ne comprend pas toutes les formations des POs

SOURCE: D. 02-02-2007; Entretiens avec divers membres des réseaux; Commission de pilotage, "Rapport commun d'évaluation des formations initiales de directeurs des niveaux inter-réseaux et réseaux 2013-14"; IFC, "Rapport d'évaluation des formations initiales des directions – volet commun à l'ensemble des réseaux – organisées en 2013"

Figure 126

Taux de réussite des modules de formation initiale des directions

Pourcentage de réussite¹, 2013-2014

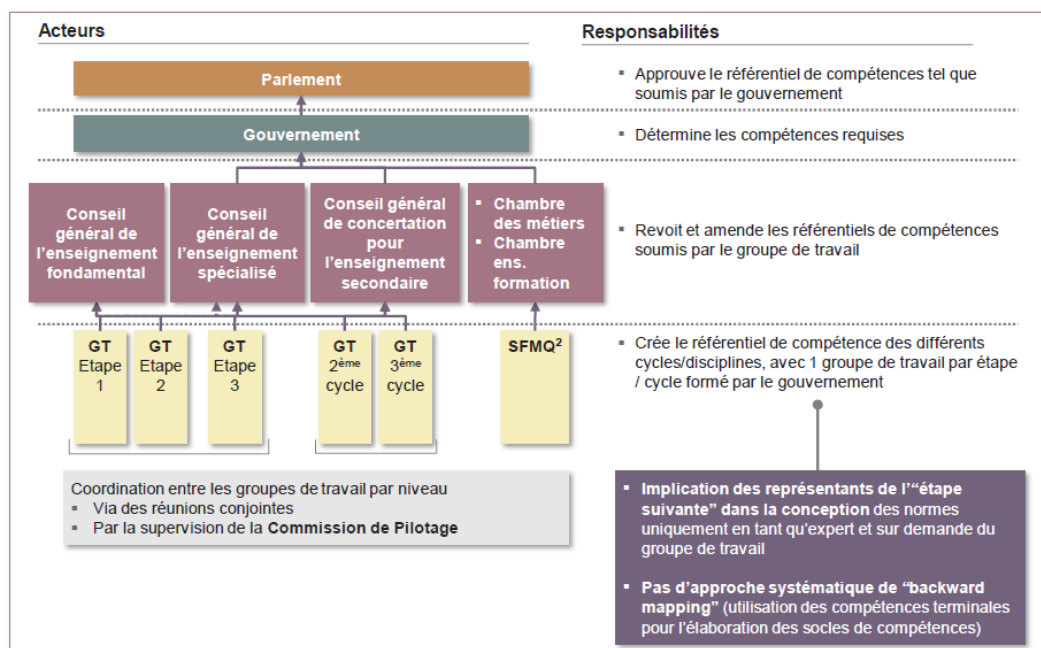


1 Le nombre de réussites correspond au nombre de personnes qui ont réussi l'épreuve de certification parmi ceux qui ont présenté l'épreuve. L'épreuve est soit réussie, soit ratée, sans nuances entre ces deux cas. 2 Pas de distinction entre enseignement fondamental et enseignement secondaire

SOURCE: Commission de pilotage, "Rapport commun d'évaluation 2013-2014", 2015; Discussions de groupe organisées du 23 avril 2015 au 27 mai 2015; Entretiens avec les représentants des Fédérations de POs, avril-mai 2015

Figure 132

La coordination entre niveaux lors de la création de référentiels n'est pas automatique



1 Pas pour les compétences du 2^{ème} degré 2 Service Francophone des Métiers et des Qualifications

SOURCE: enseignement.be; Décret Missions

Figure 133

En FWB, l'élaboration des programmes est décentralisée

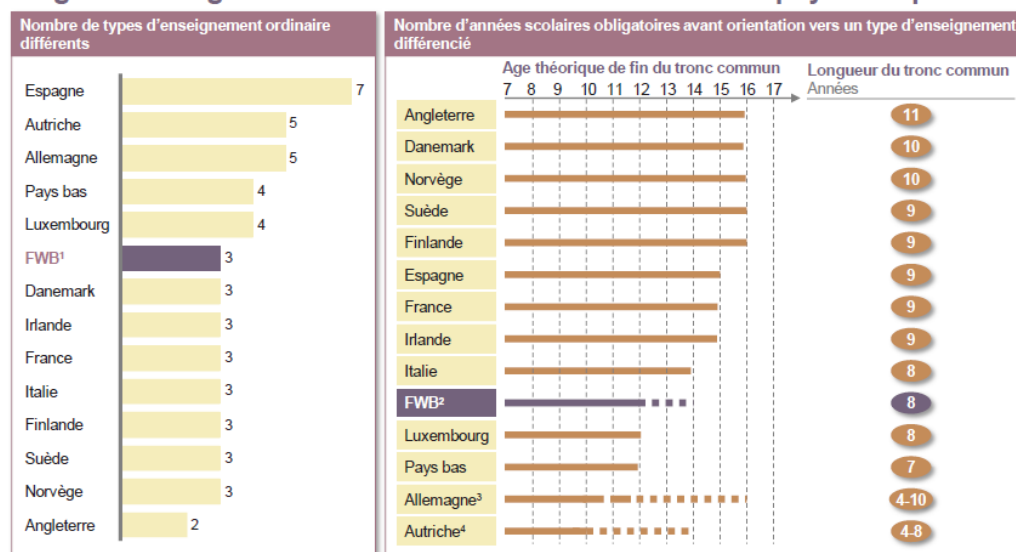
Entités ayant des programmes approuvés par la FWB

	Fondamental	Secondaire inférieur	Humanités Générales et Technologiques	Humanités professionnelles et Techniques	Secondaire spécialisé (Forme 3)
Réseau	- W-BE - CECP - SeGEC - FELSI	- Communauté française - SeGEC	- W-BE - Conseil des pouvoirs organisateurs de l'Enseignement officiel neutre subventionné - SeGEC	- W-BE - Cocof - CPEONS - SeGEC	- W-BE - SeGEC - CECP
Province		- Province de Liège - Province du Hainaut	- Province de Liège - Province du Hainaut	- Province de Brabant wallon - Province du Hainaut - Province de Liège - Province de Namur	
Ville / Commune	- Ville de Bruxelles - Ville de Verviers	Ville de Bruxelles	- Ville de Bruxelles - Ville de Charleroi - Ville de Schaerbeek	- Ville de Bastogne - Ville de Bruxelles - Ville de Charleroi - Ville de Liège - Ville de Mons - Commune d'Ixelles - Commune de Schaerbeek	
Ecoles	Libre Ecole Rudolph Steiner	- Ecole Decroly - Ecole Internationale Le Verseau ELCE	- Ecole Decroly - Ecole Internationale Le Verseau ELCE	- ELCE Ecole internationale "Le Verseau" - INRACI - Institut Reine Fabiola	
Autre		Jury de la Communauté Française			
Total	7	8	10	18	3

SOURCE: enseignement.be

Figure 137

Comparaison du nombre de types d'enseignement ordinaire et de la longueur et l'âge de fin du tronc commun avec d'autres pays européens



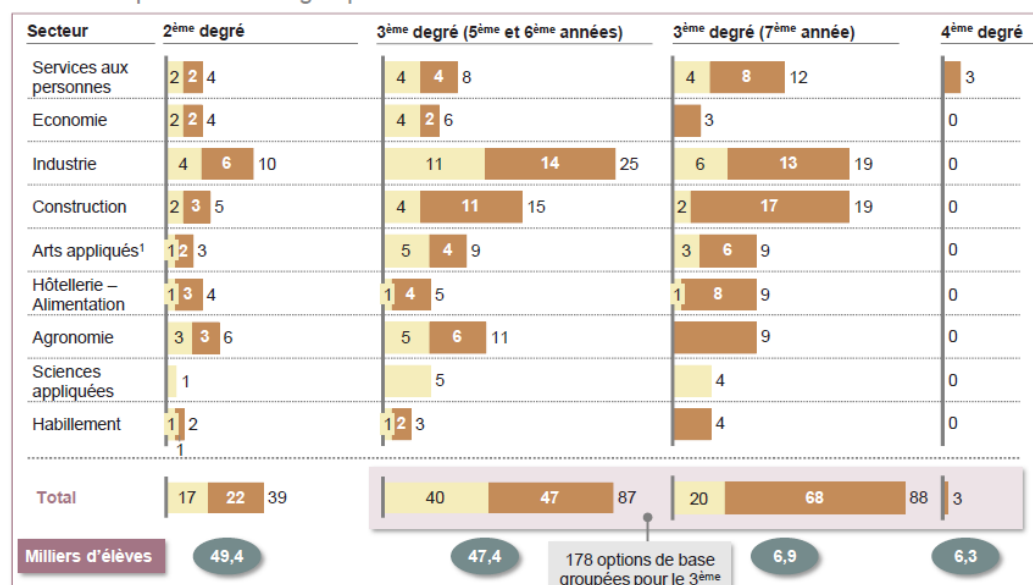
¹ Considère les filières « Général » et « Technique de Transition » comme une seule filière ² L'orientation entre premier degré commun du secondaire et premier degré différencié n'est pas considérée comme une orientation ³ L'enseignement général se poursuit jusqu'à 16 ans en Allemagne (Autriche) mais les élèves passent, dès 10 ans, par une phase d'orientation (Orientierungsstufe) où ils sont orientés dans des écoles qui offrent un enseignement général mais à des niveaux d'avancement différents. ⁴ Tout comme l'Allemagne, l'Autriche oriente ses élèves dès l'âge de 10 ans dans des écoles qui offrent un enseignement général mais à des niveaux d'avancement différents

SOURCE: Eurydice

Figure 139

Il y a un grand nombre d'options disponibles avec 39 OBG dans le 2^{ème} degré et 178 dans les 3^{ème} et 4^{ème} degrés

Nombre d'options de base groupées



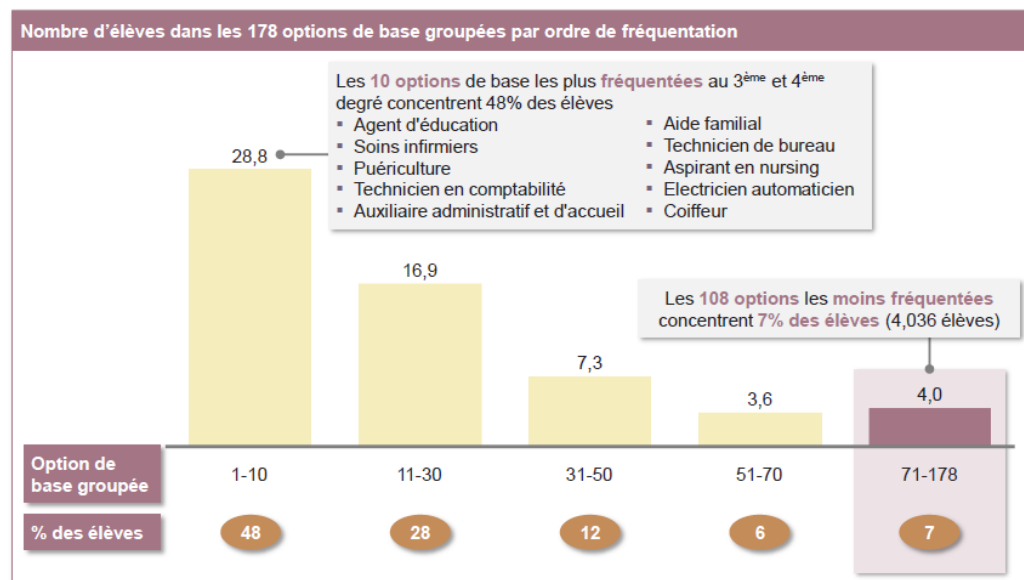
¹ Inclus l'enseignement artistique de qualification

SOURCE: FWB "fichier comptage des élèves" situation au 15 janvier 2014

Figure 140

Les 108 options les moins fréquentées du 3^{ème} et 4^{ème} degrés sont fréquentées par 7% des élèves

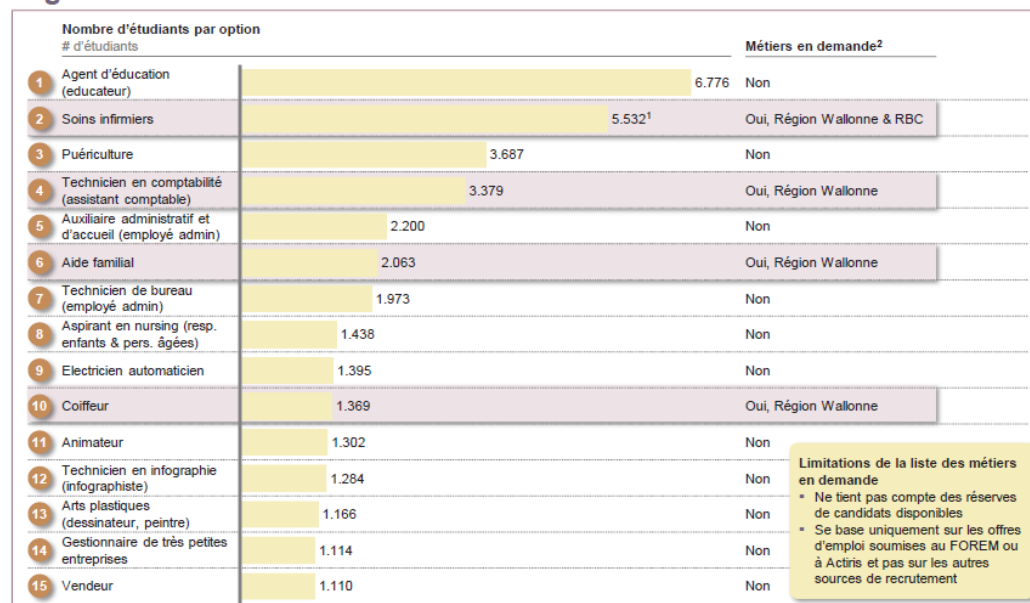
Milliers d'élèves, 2014



SOURCE: FWB "fichier comptage des élèves" situation au 15 janvier 2014

Figure 142

Seules 4 des 15 options les plus fréquentées au 3^{ème} et 4^{ème} degrés semblent mener à des métiers en demande

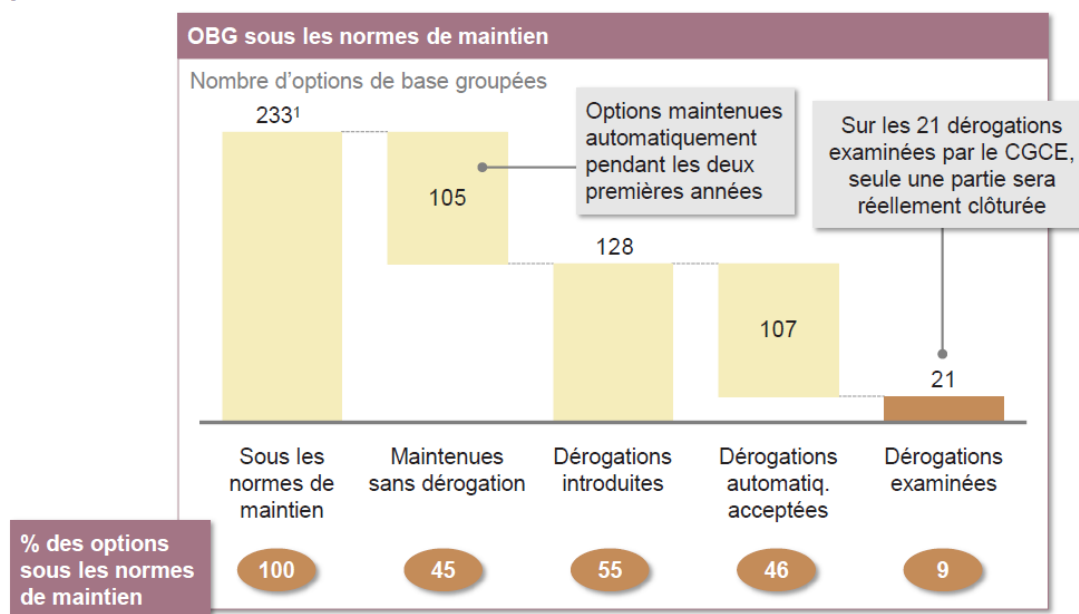


¹ Seule option du 4^{ème} cycle comprenant les étudiants de 3 années d'études contre 2 années d'études pour les autres options
² RW: Métiers en demande; RBC: métiers en pénurie pour des raisons quantitatives

SOURCE: Actiris, Liste des fonctions critiques en RBC en 2013; Métiers en demande en 2014 FOREM;

Figure 149

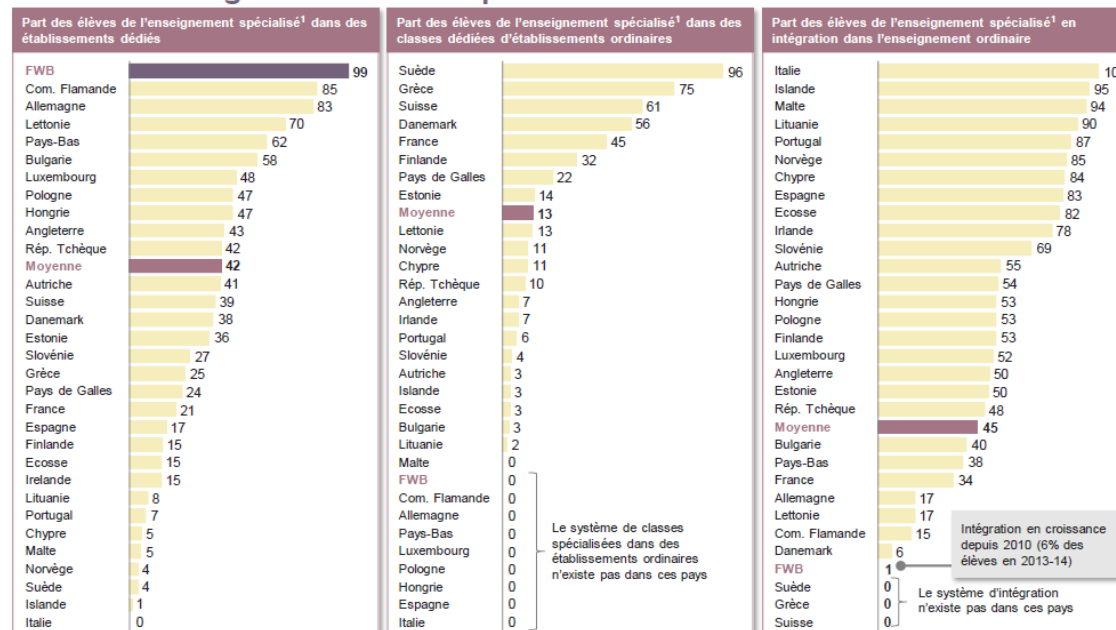
9% des OBG en dessous des normes de maintien sont examinées pour clôture



SOURCE: FWB "fichier comptage des élèves" situation au 15 janvier 2014; Fichier dérogation 2013-14

Figure 153

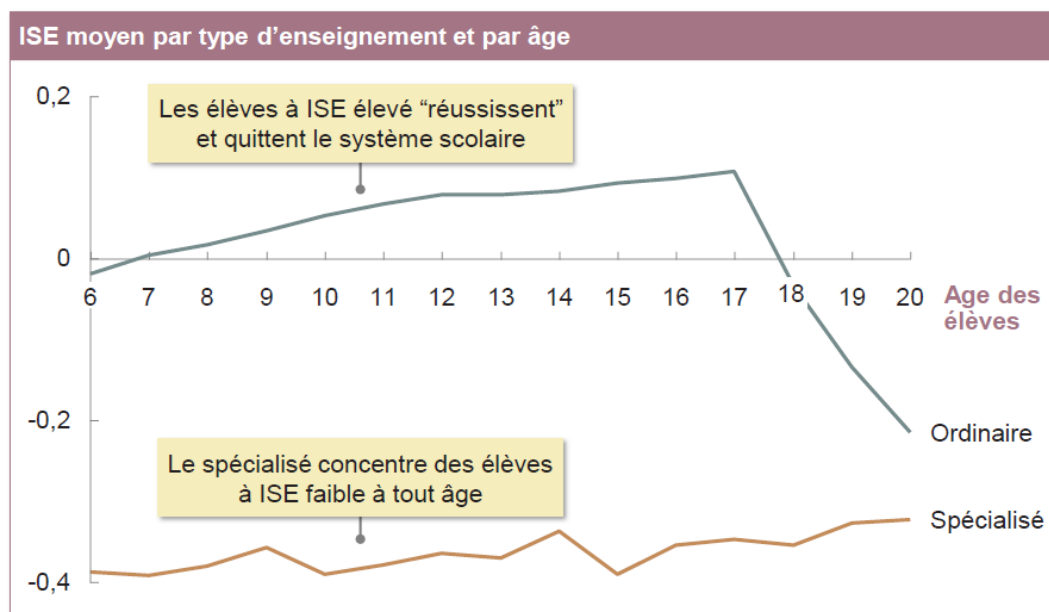
Contrairement aux autres pays Européens, la FWB n'utilise pratiquement pas l'intégration et l'organisation de classes spécialisées dans des écoles ordinaires malgré leurs coûts à priori limités



SOURCE: European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2010-11); DGEO; FWB, "fichier comptage des élèves", situation au 15 janvier 2014

Figure 155

Le spécialisé concentre des élèves à ISE faible à tout âge

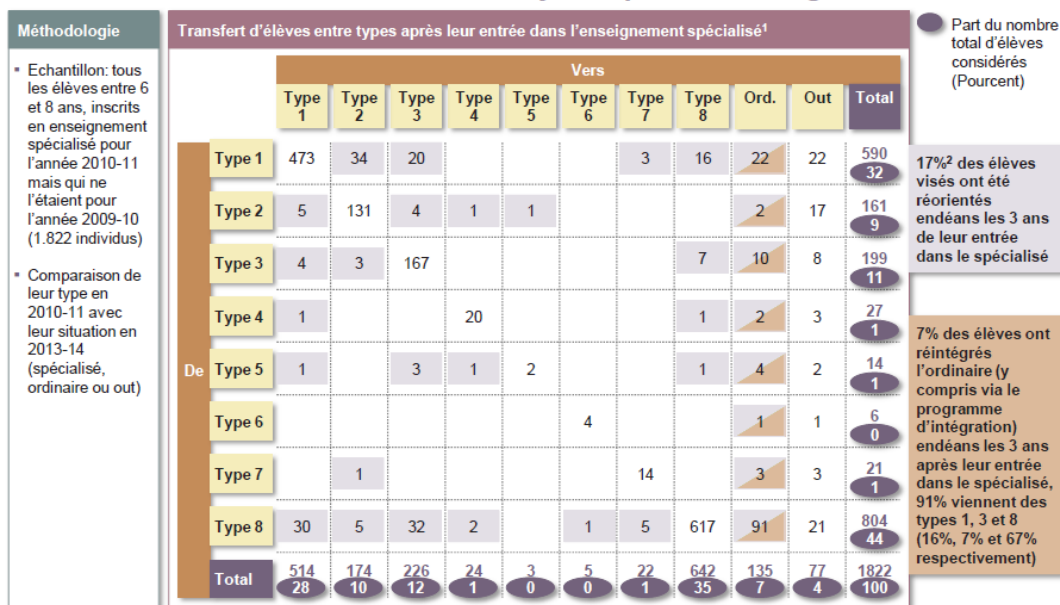


Note: Echantillon limité aux élèves résidant en Belgique pour lesquels l'ISE réel est disponible.

SOURCE: FWB, "fichier comptage des élèves" (2013-14, situation au 15 janvier)

Figure 156

17% des élèves entrant dans le spécialisé sont réorientés endéans les 3 ans; 7% retournent dans l'ordinaire y compris via l'intégration



¹ Situation en 2010-11 des élèves entre 6 et 8 ans inscrits dans le spécialisé (mais pas inscrits en 2009-10) comparée à leur situation en 2013-14

² Exclut les élèves étant complètement sortis du système (Out)

SOURCE: FWB, fichier "comptage des élèves" (2013-14, situation au 15 janvier)

Figure 158

Les visites ont pour but la vérification de facteurs d'outputs, ainsi que certains facteurs d'inputs mais rarement des aspects transversaux ou de management pédagogique

✓ Inspecté de manière systématique ✓ Inspecté dans certains cas seulement ✗ Pas inspecté

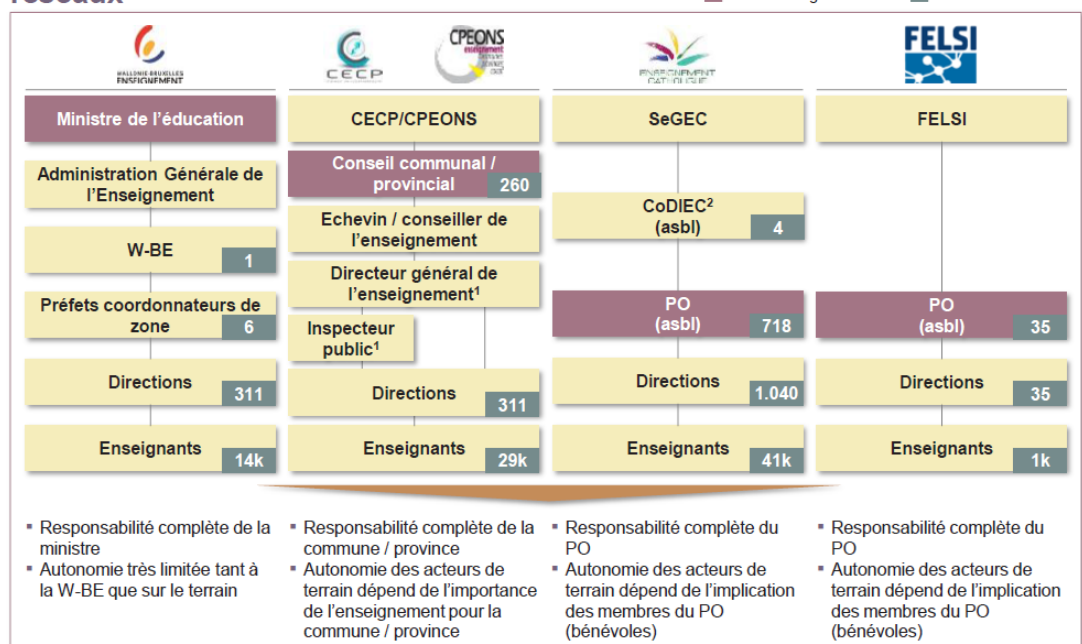
		FWB	Angleterre	Pays-Bas	Ressenti du terrain
Méthodes d'input	Respect du programme	✓	✓	✓	"L'inspection peut être vue comme un audit du fonctionnement d'une équipe pédagogique. C'est souvent très bien fait: ils mettent en évidence ce qui va bien et ce qui va moins bien"
	Méthodes pédagogiques	✗	✓	✓	
	Soutien aux élèves	✓	✓	✓	
	Climat d'enseignement	✓	✓	✓	
Aspects transversaux et management pédagogique	Communication interne	✓	✗	✓	"L'inspection pourrait nous encourager à réfléchir sur nos pratiques de manière positive plutôt que d'être des gratte-papiers"
	Gestion des RH	✓	✗	✓	
	Calendrier scolaire	✓	✗	✓	
	Procédures administratives	✗ ¹	✓	✓	
	Relation avec les parents	✓	✓	✓	
	Compétences de gestion	✗	✓	✓	
Facteurs d'output	Résultats des élèves	✓	✓	✓	- Enseignante
	Progression des élèves	✓	✓	✓	

1 Vérifié par la DGEO

SOURCE: Eurydice, « Assuring quality in Education », 2015; Interviews avec des membres du service général de l'inspection; Décret relatif au service général de l'inspection (2007)

Figure 163

Ligne hiérarchique entre le PO et les acteurs de terrains pour les différents réseaux

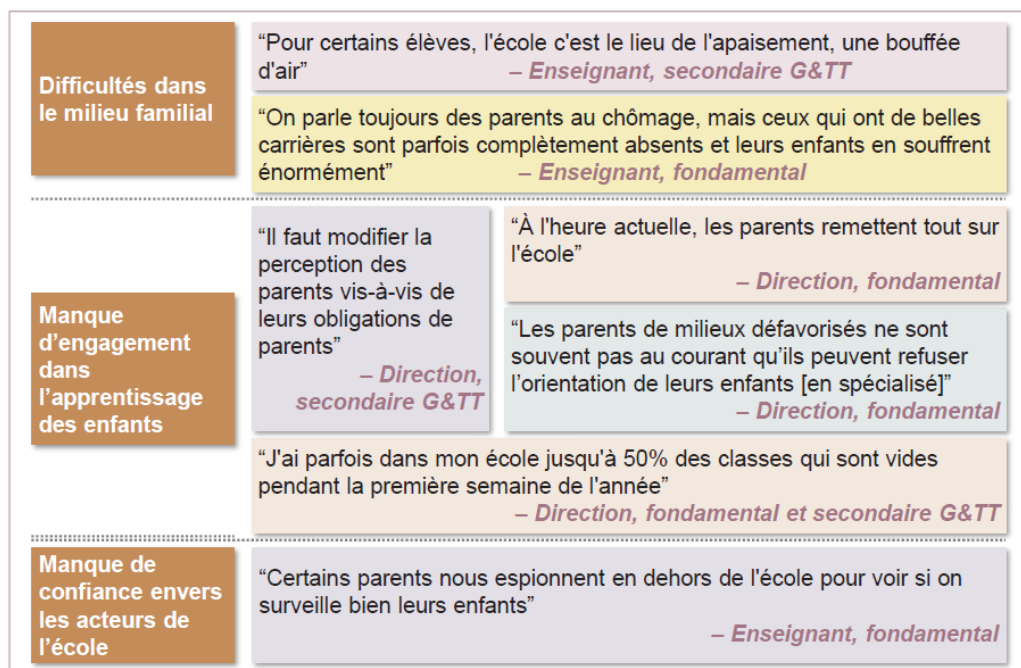


¹ N'existe pas toujours dans les petites communes

² Certaines écoles sont aussi attachées à des congrégations religieuses (p.ex., jésuites, salésiens) qui se chargent de l'animation spirituelle des écoles

Figure 165

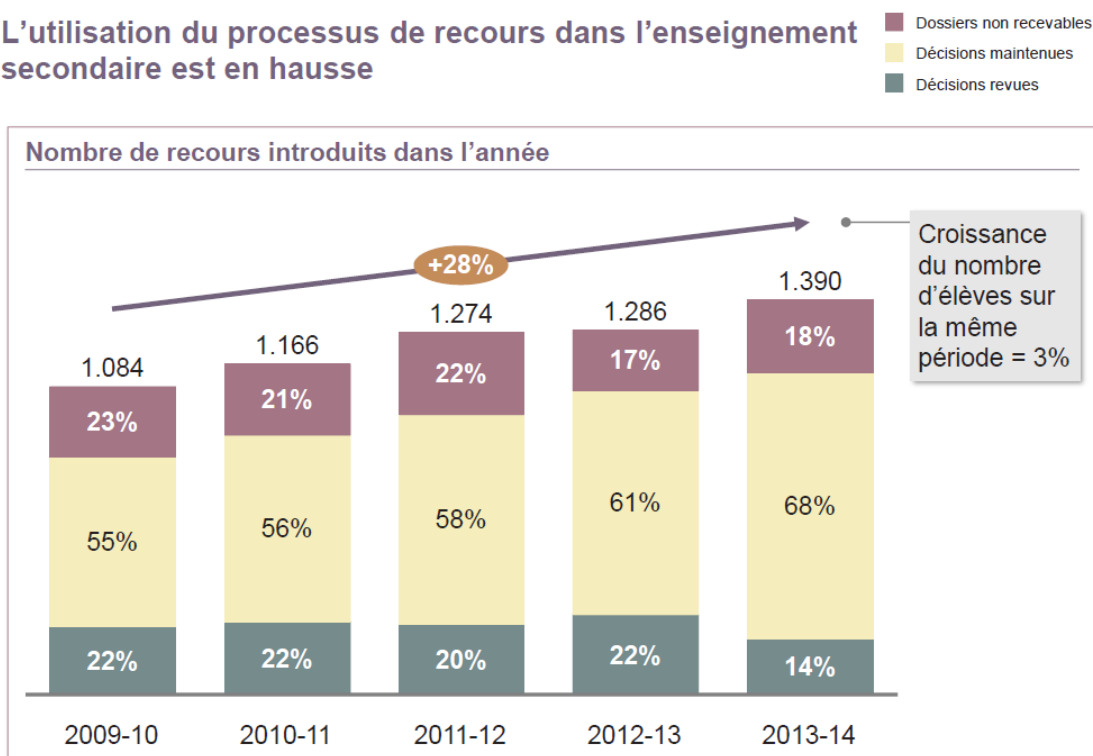
Les équipes pédagogiques rapportent une dégradation des relations avec les parents



SOURCE: Focus groups organisés du 23 avril 2015 au 20 mai 2015

Figure 166

L'utilisation du processus de recours dans l'enseignement secondaire est en hausse



SOURCE: enseignement.be; Projection de la commission de pilotage de l'enseignement (2005-2015)

Figure 167

Malgré la définition d'un cadre organisationnel pour les associations de parents dans les textes légaux, son implémentation varie sur le terrain

	Association de parents	Conseil de participation	Fédérations d'associations de parents (FAPEO, UFAPEC)
Membres	Tous les parents de l'école	- Chef d'établissement - Représentants du personnel enseignant, auxiliaire d'éducation, psychologique, social, paramédical - Représentants des parents - Représentants des élèves¹ - Représentants du personnel ouvrier et administratif	Associations de parents – pas d'obligation généralisée pour une association de parents de faire partie d'une fédération
Missions	Faciliter les relations entre les parents d'élèves et l'ensemble de la communauté éducative, dans l'intérêt de tous les élèves, de leur réussite et de leur épanouissement	- Repenser le projet d'établissement et évaluer sa mise en œuvre - Aborder des thématiques scolaires, culturelles ou sociales - Revoir le rapport d'activités soumis par le chef d'établissement² ou le PO³	- Etudes et analyses - Animations sur des problématiques demandées par les associations de parents
Problématiques potentielles	- Implication d'une minorité de parents sans syndication avec l'ensemble - Mécanismes d'impact sur l'environnement scolaire mal définis et donc limités	- Vu comme charge de travail supplémentaire pour enseignants et directions - Fréquence faible de réunions et impact limité - Faible participation des parents	Contact limité avec la majorité des parents puisque rôle de conseil envers une partie des associations de parents

1 Pour l'enseignement secondaire

2 Réseau officiel organisé

3 Réseaux subventionnés

SOURCE: Décret du 30-04-2009; FAPEO et UFAPEC, "Participer à l'école, mode d'emploi", Entretiens individuels