

Groupe de travail « après-congrès » : axe « Dualisation »

GT N°1 « Planification de l'Offre »

COMPTE-RENDU FINAL

PLAN

1. Introduction
2. la place du premier degré
3. la place de l'enseignement technique et professionnel

PRELIMINAIRES

Chaque partie du compte-rendu est présentée en trois volets : premièrement, ce qui a été partagé au sein du groupe de travail (GT), ensuite, ce qu'en pense B. Delvaux lors d'une rencontre du GT, et enfin, des réactions de différents groupes auxquels les réflexions du GT et de B. Delvaux ont été présentées

1. INTRODUCTION

A. Apport du groupe de travail « Dualisation- offre au secondaire » :

Le GT est parti d'un constat : la régulation actuelle s'effectue a posteriori, par départage des parties en conflit suite à des initiatives individuelles de PO locaux. Il serait sans doute plus efficace de guider les choix dès le départ ou au moins de les éclairer.

Fallait-il partir de la définition des aires de recrutement ou faut-il définir des modalités de prise en charge collective de l'offre.

Concernant les aires de recrutement, chacun s'accorde sur le fait que des outils prospectifs manquent, voire des incitants à certaines programmations (soutien zonal, moyens majorés,...). Il y a un travail certain d'inventaire à faire : aires de recrutement, options, populations, évolutions, rapports avec leur implantations (des réalités locales divergent fortement)

On fait remarquer qu'il n'y a pas toujours de choix rationnel de la part des élèves : on choisit une école pour le lieu d'abord, pour une orientation ensuite... de plus on ne rencontre pas le même degré de mobilité ni partout ni pour tous, ni pour n'importe quelle option.... D'où l'importance de la connaissance des réalités locales.

Par exemple, sur Bruxelles, on a constaté qu'il existait des seuils évidents de viabilité de certaines options, des similitudes de parcours d'élèves, des frontières invisibles à la mobilité apparemment possible, le fait que des fuites en avant (réorientation de l'offre) dispersaient et coulaient un établissement plutôt que de le sauver, l'existence de toute une série de paramètres extérieurs dont des effets de mode.

A propos des modalités de décision, leur réalité actuelle semble la plupart du temps bien plus s'apparenter au donnant /donnant qu'à une vraie réflexion collective. Or, il est nécessaire de réguler : fermer ou réorienter l'offre d'un établissement. L'autorité zonale devrait fermer plutôt que baxtériser ad vitam certaines options, écoles, si la demande n'existe plus... (actuellement certaines demandes de dérogation révèlent cette discordance), et aider à la reconversion de certains établissements et déterminer des compensations réelles.

Il faudrait inverser notre travail en zone : des propositions ouvertes (appel aux candidats) et des soutiens se manifestant vis à vis de l'école assumant la nouvelle charge.

Il faut cependant se méfier qu'une prise en charge collective ne débouche sur un attentisme par « excès de respect de ce qui existe », par volonté de ne pas nuire. D'autre part, il ne faut pas négliger non plus le « visage » qu'a l'école (parfois négatif, d'ailleurs) dans le public.

Le GT a aussi conscience des limites évidentes à la mobilité des moyens (investissements lourds, bâtiments,...)

Conclusions : nécessité de déterminer l'offre actuelle complète, d'y souligner les manquements, d'aider les « pilotes » locaux à s'orienter, et d'unifier, au moins de solidariser les PO. et d'associer les organisations syndicales.

Le GT choisit cependant d'exploiter deux pistes qui peuvent être des éléments importants pour permettre que l'offre d'enseignement réduise la dualisation dans notre enseignement. D'une part, il s'agit d'une réflexion à mener au niveau des 1ers degrés de notre enseignement secondaire et du rôle qu'il peut jouer au niveau de

l'orientation des élèves. D'autre part, il faut s'entendre sur la place réservés à l'enseignement technique et professionnel.

B. Regards de B. Delvaux sur les réflexions du groupe :

En introduisant le sujet, B. Delvaux explique qu'il a pu prolonger les réflexions de son article de 1999 par une étude européenne du Girsef et par l'étude « Nollet ».

Le groupe postule qu'il y a un lien entre « offre » et « dualisation - inégalité » :

A. Liens entre ségrégation et inégalité : en luttant contre l'un, on ne réduit pas nécessairement l'autre ; donc des liens non irréductibles existent. Les publics ne se répartissent pas au hasard en maternelle et en primaire et les exigences sont différentes en fonction des publics. En conséquence, l'inégalité se traduit en ségrégation.

B. Liens entre offre et ségrégation : il y a un lien très fort entre les filières de formation et les profils socio-économiques des jeunes. Cela se marque au fur et à mesure des années d'études. Au 1^{er} degré, il y a un lien entre les profils socio-économiques et l'offre proposée dans l'implantation au D2-D3. Autres facteurs influençant le lien : lieux d'implantation, réputation (irrationnelle parfois).

C. Liens moins directs entre offre et inégalité, même si certains éléments jouent, dus notamment à :

1. la spécialisation de l'école professionnelle de type « occupationnel » ;
2. l'offre au D2-D3 contamine la pédagogie du 1^{er} degré ;
3. le NTPP est parfois alloué à des options à faible densité d'élèves plutôt que d'être consacré à l'encadrement des élèves en difficulté ;
4. le lien entre l'école primaire et l'école secondaire ;
5. l'isolement des élèves des options à faible densité, ce qui amène une infrastructure faible.

Quel est le dispositif qui permet de faire émerger une bonne offre dans une zone ?

Historiquement, on voit une conjonction entre innovation (qui vient de la base) et réforme (qui vient d'en haut) ; il y a des mouvements spontanés et des décrets.

Les faiblesses du Conseil de Zone :

- Manque d'outils prospectifs ;
- Technique du « donnant-donnant » ;
- Attentisme par respect de l'existant ;
- Démarche réactive plutôt que proactive.

Ces éléments amènent une faible rationalisation, essayent de maintenir un statu quo, et ne développent pas de politique d'harmonisation.

Où est le problème ?

- La multiplicité du nombre de PO ? pas nécessairement ;
- l'absence de norme - guide (par ex. max X options par zone) et d'incitants.

Solution envisagée : nécessité de développer des dispositifs de régulation inter-organisationnels dont l'objectif ne se limiterait pas à la régulation de l'offre :

- un niveau proche de l'école : CES pour l'ens. secondaire, l'entité pour le fondamental ;
- un niveau plus large : le conseil de zone, en évitant de découper Bruxelles pour éviter un découpage sociologique.

Au niveau du COZO, il faudrait qu'il se définisse par rapport à des objectifs. Ceux-ci sont à rédiger en terme d'égalité scolaire et non en terme de rationalisation. Les objectifs doivent être définis par le « politique » sur base :

- de constat sur la production actuelle et passée ;
- de comparaisons avec d'autres zones : changement d'élèves en cours de route, taux de réussite, départ de l'ens. de plein exercice avant 18 ans.

Comment outiller la zone pour améliorer les choses ?

Nécessité de créer des incitants comme par ex. un détachement au niveau de la zone.

L'exercice du pouvoir est difficile et pose question, nécessité de négocier un code de bonne conduite (cfr fonctions autorisées dans l'article). S'il y a des incitants, ne faut-il pas aussi des sanctions ?

Le réseau se rend compte que sa qualité tient notamment à la proximité des décideurs avec la base et qu'il est

difficile de faire émerger une autorité indépendante de la base :

- les espaces de concertations doivent être des espaces de gestionnaires d'établissement (PO-Dir) avec des rencontres avec les syndicats et les usagers (comme par ex. une structure communale qui développerait un comité de consultation à propos du destin des jeunes dans la commune) ;
- essayer de structurer les instances de concertation entre fondamental et secondaire (structurer les espaces).

Au niveau des zones, en Région Wallonne, B. Delvaux a isolé 15 bassins scolaires (cfr carte donnée en séance), tous niveaux et tous réseaux confondus, qui devraient se voir dotés de structures inter-réseaux et au niveau local, de structures « réseau ». Pour lui, si le problème se pose en terme d'inégalité, la solution doit se construire en inter-réseaux (cfr le passage des élèves des écoles communales vers l'ens. libre.

Les zones ont été établies sur base de critères scientifiques mais aussi en tenant compte des découpages communaux et provinciaux notamment.

Définitions :

- un centre scolaire : regroupe tous les établissements d'une même localité ;
- aire de recrutement : localité qui envoie 20% de sa population résidente, ou 10 % ;
- espaces d'interdépendance : lorsque 15% d'élèves viennent de l'aire d'une autre aire de recrutement ;
- pôle : aire d'influence importante, ou aire partiellement connectée.

C. Apports divers ultérieurs :

Groupe Dualisation « mixité sociale », (extrait du rapport du groupe du 12/03/04) :

« L'idée récurrente est bien d'encourager la création de P.O. zonaux qui assureront la stabilité des écoles et l'orientation homogène des inscriptions (à creuser en fonction de l'expérience de l'enseignement OS).

On évoque alors la refonte des entités de Charleroi qui se révèle véritablement problématique par l'absence de processus de décision défini (Segec - zone et selon quelle mode décisionnel).

Toute cette restructuration nécessite un réaménagement des structures entité/CES. La zone devrait en outre constituer en un organe supra - P.O. disposant d'un pouvoir de contrainte, avec un souci de déterminer le nombre de places disponibles dans les options de qualification en fonction de l'état du marché. »

Réactions de l'entité B (Hainaut-Sud) de la zone de Charleroi-Hainaut-Sud :

Un membre pressent un regroupement général des écoles. Autant y arriver en le construisant. C'est plus intelligent que de subir l'obligation d'y parvenir. On n'a pas suffisamment les moyens de travailler en concurrence; mieux vaut unir les ressources :

- En matière de programmation, nécessité de réfléchir ensemble à l'offre de manière globale et pas au coup par coup.
- Chaque école devrait avoir une information sur les populations scolaires des autres écoles (grille globale des options qualifiantes, établir un cadastre), sur les demandes de dérogations...
- La Zone ne devrait prendre une position qu'à l'issue d'une procédure de programmation faisant intervenir le CES et le secteur concerné.
- Il y aurait intérêt à savoir dans quelle option les élèves vont quand ils quittent l'école car ces indications permettent de jouer sur l'offre.
- Les préoccupations des différentes zones de recrutement ne sont pas les mêmes.

Réactions de l'entité A (Charleroi) de la zone de Charleroi-Hainaut-Sud :

- Quelle est la politique de la FeSEC en matière de fusion du P.O. ? (pourquoi les P.O. "riches" prendraient-ils la peine de fusionner ?)
- l'expérience flamande ne semble pas très positive pour certains selon les commentaires de certains correspondants flamands qui confirment les déboires des relations inter réseaux.

2. Le premier degré autonome est-il une piste à suivre ?

A. Apport du groupe de travail « Dualisation- offre au secondaire » :

Le DOA était conçu à l'origine comme un outil contre la dualisation. Ensuite, il a été utilisé afin de disposer d'un meilleur encadrement. Il y a des vrais DOA et des faux DOA

En quoi le DOA serait-il un outil contre la dualisation ?

- On y accepte tout le monde, dans un même site,
- on retrouve toutes les formes du 1^{er} degré ;
- l'autonomie et la liberté sont plus grandes au moment de donner les attestations de fin de 1^{er} degré.
- permet d'effectuer, au niveau de l'orientation de l'élève, un travail centré sur ses compétences et non en fonction des filières existant dans l'école.

Conditions citées pour que cela marche :

- Un DOA ne doit pas être trop lié à une école d'ens. général et il faut, pour que cela fonctionne, qu'il y ait un P.O. unique. Il faut aussi que les parents n'aient plus le choix (comme à Herve, où on retrouve 800 élèves dans le DOA). On peut aussi trouver un autre exemple de DOA, où l'on sélectionne dès la 1^{ère} année ceux qui iront dans le technique et ceux qui iront dans le général : ce n'est évidemment pas l'idéal.
- Il faut que les parents ne puissent rien choisir d'autre. Cela ne pourrait marcher qu'avec des petites entités (bon exemple : Verviers), mais il faudrait que tout le monde soit d'accord. Autre réflexion : se limiter à un quartier d'un centre-ville. Le DOA doit être un élément de l'ensemble. On trouverait ainsi des « centres scolaires » de quartiers.
- Casser le marché entre établissements et entre réseaux, en obligeant tout le monde à travailler de la même façon (il faut une intervention étatique et un travail au niveau de la zone) : créer des DOA au niveau de la zone avec plusieurs implantations.
- Rendre le DOA totalement indépendant des P.O. qui organisent les 2^e et 3^e degrés.
- Agir de manière parallèle dans tous les réseaux.

Suite à l'éclairage de la situation en Flandre et de la mise en œuvre de « scolaire gemeenschappen » :

- Il faut regrouper les PO, cela diminuera la dualisation, attention cependant au souci de l'autonomie locale ;
- Il faut des moyens (en subventions et humains) à gérer par le regroupement ;
- Il faut des incitants et des motivations pour se regrouper : quelle pourrait être la motivation d'une école « riche » à s'unir avec une école « pauvre » ?
- Il faut un décret pour obliger toutes les écoles à se regrouper ; les élans spontanés ne sont pas suffisants même si on peut les encourager - ils ne tiennent bien souvent qu'à la qualité des acteurs (cfr solidarité Bruxelles-Brabant wallon)-.

Les incitants :

- 1ers degrés de base
- niveau des infrastructures

Les freins :

- Il n'y a pas beaucoup de motivation pour changer puisque les écoles font le plein !

B. Regards de B. Delvaux sur les réflexions du groupe :

1. Regret de la disparition des DOA sans pilotage ;
2. Avantages des DOA:
 - Couper l'école des influences du D2-D3 ;
 - Limite le réflexe de choisir un établissement global (cfr fuite des D1 dans les écoles techn. et prof.) ;
3. incertitude : la structure n'implique pas de changement d'esprit nécessairement :
 - problème d'un découpage de cursus : deux ans, est-ce vendable ?
 - cela représente une demi-application de l'enseignement du fondement puisqu'il crée toujours une

- coupure avec la sixième primaire ;
- sous-entend des mouvements d'élèves fin de 2^{ème} et peu après ; or, on constate que le D2 sert d'aiguillage ;
- on s'éloigne de l'avis du CEF sur la revalorisation de l'ens. techn. et prof.. Faut-il un D2 bien défini avec des formes précises, ne faut-il pas le redéfinir, où mettre la frontière ?
- faire la distinction entre le milieu urbain et le milieu rural.

C. Apports divers ultérieurs :

Groupe Dualisation « mixité sociale » (extrait du rapport du groupe du 12/03/04):

« Les écoles fondamentales seraient partantes pour un système "612" qui porterait l'apprentissage des fondements jusqu'à 14 ans et qui permettrait au jeune d'être plus acteur de son projet. Il y aurait alors une meilleure gestion du passage "ado".

Cette idée est forte dans un enseignement organisé en filière. En effet, dès la sortie de 6^{ème} année, l'école générale est déjà inaccessible à certains enfants. Mais cette structure doit être sans ancrage, afin d'être libre de toute orientation.

Il est à noter que la zone de recrutement est différente avant 14 ans et après... car dans les 1ères années du secondaire, on recherche surtout une inscription de proximité. Une réflexion avait d'ailleurs été menée au sein du Collège des directeurs pour prôner l'installation d'un bureau d'inscription par zone qui serait un lieu neutre où les parents se rendraient tant en vue de l'inscription dans l'enseignement libre que dans l'enseignement officiel.

Certains évoquent l'idée de pousser le DOA jusque 15 ans de manière à repousser l'orientation (le 6123). Cela pourrait avoir pour effet de repousser la spécialisation, d'approfondir le travail pédagogique et de délivrer le CEB plus tard. Attention : repousser la délivrance du CEB plus tard nécessiterait une réécriture complète du paysage de l'enseignement en Communauté française. Vu l'aiguillage au terme du 2^{ème} degré, il serait intéressant d'intégrer la 3^{ème} dans le DOA. On débiterait donc le 3^{ème} degré dès la 4^{ème} année secondaire, ce qui nécessiterait sans doute un réaménagement des socles de compétences.

Réactions de l'entité B (Hainaut-Sud) de la zone de Charleroi-Hainaut-Sud :

- Importance de travailler sur la mobilité des élèves: faire 12 ou 15 Km pour trouver une option est parfois un frein pour différentes raisons:
 - coût de l'abonnement
 - sécurité sur le trajet
 - temps à consacrer au déplacement
 - confort...
- Tenir compte de la recommandation du CEF selon laquelle l'enseignement du fondement se termine au 1^o degré → importance d'intégrer à la réflexion la problématique de l'enseignement fondamental.
- La séparation du 1^o degré aura une influence différente selon qu'elle s'opère en milieu rural ou urbain.
- La ségrégation existe; elle se fait naturellement par l'image que donne l'école. Pour l'enseignement maternel, les parents cherchent l'école la plus proche mais certains enfants quitteront cette école pour fréquenter une école fondamentale ailleurs. Il existe des filtres à l'entrée de certaines écoles. (ex : à Erquennes, des élèves de l'enseignement fondamental voisin des Arts n'entrent pas dans le secondaire des Arts, les enfants des profs par ex ; ou ceux qui ont un bon pourcentage en 6^o primaire...)
- Intérêt d'un 1^o degré autonome hors de l'école :
 - sinon les DOA seront fonction des degrés et filières qui suivent.
 - car les profs du 1^o degré ne connaissent pas ou connaissent mal ce qui se passe aux 2^o et 3^o degrés.
 - au terme du 1^o degré, il serait bon que les profs puissent orienter les élèves sur base de l'observation. Il est donc indispensable de revoir les grilles horaires trop orientées actuellement sur l'enseignement général; cela permettrait de ne pas orienter en technique un élève qui, bien qu'ayant un mauvais résultat, n'a pas d'aptitudes techniques.
 - on commence trop tard l'enseignement technique ou professionnel; on l'a vidé de son contenu : moins d'heures de cours qu'avant, offre trop diversifiée, pas assez de spécialisation, survol des matières...)
- Autre intervention :
 - l'avis d'orientation ferme des portes mais ne favorise pas toujours une bonne orientation. Par exemple à Binche, plutôt que de partir vers Erquennes, les élèves cherchent quelque chose dans l'école.

- on devrait pouvoir donner une attestation A à un élève qui serait très bien en technique.
- Souvent, des attestations sont délivrées en fonction des filières qui existent dans l'école.
- En technique se retrouvent surtout les élèves qui ont raté dans le général. Le problème de fond est donc bien dans l'enseignement général → l'intérêt de ne pas tomber dans les clichés traditionnels mais de travailler sur les représentations.
- Comment une école d'enseignement général pourrait-elle se priver de son 1° degré ? Pour survivre, il faut des moyens (NTPP...). Seul, le 1° degré vit à l'aise. C'est la raison pour laquelle il faut envisager des entités fédérées et non des entités indépendantes. Plutôt que de faire des calculs financiers, il vaut mieux réfléchir à gérer ensemble les moyens de la zone de recrutement.
- Pour pouvoir créer des structures administrativement séparées, il faut revoir les normes. Une seule école peut avoir 2 implantations ou plus. Il faut viser à ne plus être concurrents, à mettre ensemble des moyens et ensuite les répartir.
- Gestions des inscriptions en 1° :
 - la politique d'inscription d'une école a de l'influence sur les autres → intérêt d'avoir une cohérence permettant aux écoles de n'inscrire chez eux que des élèves qui ont une chance d'y rester 6 ans, et d'envoyer vers une autre école ceux qui y seraient mieux. (risque d'un problème de mobilité)
 - importance de pouvoir recouper les informations entre écoles.
 - pouvoir dire aux parents (= clients) que les inscriptions des élèves (= ressources) se font dans un réseau, dans une zone de recrutement → donner une image commune (écoles unies)

Réactions de l'entité A (Charleroi) de la zone de Charleroi-Hainaut-Sud :

- Certains se posent la question "A quoi bon recommencer à créer des DOA alors qu'on les a battus en brèche ? ne retourne-t-on pas 30 ans en arrière ? on a constaté par expérience que les DOA n'ont pas contribué à mieux orienter les élèves.
- l'idée du 612 n'est pas nouvelle mais semble préférable.
- Certains croient à un rapprochement avec l'enseignement fondamental plutôt qu'à la création de 1° degré autonome,
- Avant de se lancer dans une réforme, en a-t-on mesuré les impacts et les éventuels dommages collatéraux sur les structures existantes ? Ne balayons pas ce qui existe sans être sûrs du reste.
- Les parents vont-ils accepter de balayer les cultures d'écoles ?
- Cette réforme permettra-t-elle à l'enseignement technique et professionnel de retrouver un public au 2° degré ?
- A-t-on inventorié et évalué les choses mises en place dans les écoles au 1° degré pour améliorer ce qui existe ? Fait-on mal son boulot ?
- Il faudrait dépasser le cadre des P.O. riches et pauvres. La qualité de l'enseignement ne se mesure pas en ces termes.
- Si on séparait le 1° degré des 2 autres, l'orientation faite au niveau du Conseil de classe serait-elle meilleure ?
- Une hiérarchisation des 1° degrés autonomes pourrait également survenir.
- Certains évoquent l'expérience "Synergie" sur le site de Gosselies – Jumet. Des projets de proximité y sont réalisés.
- Que vont devenir les écoles fondamentales non rattachées à des écoles d'enseignement secondaire ? pressentiment de la mort des petites écoles fondamentales de quartier. Chaque année des élèves les quittent avant la 6° pour rejoindre des écoles rattachées à du secondaire (pas nécessairement du réseau libre) afin d'avoir la garantie de pouvoir être inscrits dans cette école secondaire,
- Notre système scolaire ne va pas si bien que le décrit B. DELVAUX; le nombre important d'échecs en témoigne,
- Les élèves issus de milieux socio culturellement pauvres sont les premiers expulsés du système.
- En conséquence, au risque de manquer de vision à long terme, il est urgent et utile, pour l'enseignement secondaire, de se préoccuper de l'enseignement fondamental libre qui risque de mourir au profit de l'enseignement communal. Le changement de structure, à lui seul, ne suffira pas à donner une impulsion. Il est impératif de réfléchir à la question, de travailler sur l'accompagnement pédagogique et d'imaginer des synergies de solidarité et de regroupement d'écoles primaires et secondaires.

3. Quel futur pour le technique et le professionnel veut-on ?

A. Apport du groupe de travail « Dualisation- offre au secondaire » :

Si l'on prend le parti de l'école technique à visage mono sectoriel, il faut trouver un moyen de solidariser les établissements des autres formes. Quant à l'enseignement technique, la question est aussi : doit-on spécialiser ou favoriser un tronc commun plus grand en vue d'une plus grande adaptabilité ?...

Un tronc commun oui, pas un ventre mou qui finit par ne plus rien donner.

La CCPQ a été une bonne chose, il ne faut pas l'abandonner ; la gamme à offrir doit être la plus large possible ; si tronc commun il y a, la spécialisation peut intervenir en 7^{ème}. Mise en garde sur les vues régionalisantes de certains politiques.... il faut refuser la régionalisation ; nous avons aussi et surtout la responsabilité de la socialisation critique

Combien d'options techniques sont-elles des options d'excellence et de qualité ? L'école technique n'a pas une bonne image de marque dans l'opinion publique. Solution : se spécialiser et en faire quelque chose de bon, en la rattachant par exemple aux DOA. Mais cela créera évidemment des difficultés. Il faut faire la distinction, au sein même de l'ens. techn. ; entre les secteurs 2 et 3 d'une part et les autres secteurs d'autre part (dualisation au sein des secteurs). Sur Bruxelles, il faudrait que les écoles, notamment des secteurs 2 et 3 s'associent à d'autres établissements.

On ne peut plus se contenter de dire qu'on fait, dans les écoles techniques, de la socialisation. Si un jeune n'a pas reçu une première qualification, il ne pourra pas suivre un jour une autre formation, même à l'âge adulte. S'il a cette première qualification, et que cela ne marche pas dans sa vie professionnelle, il peut encore se replier sur sa première qualification. Socialiser, c'est bien, mais on ne socialise pas sur rien. Il faut lier l'apprentissage et la socialisation.

Autre proposition : n'avoir qu'un ou deux établissements techniques par zone, des gros centres de formation technique et professionnelle, où l'on retrouverait la formation initiale, la promotion sociale, l'alternance et où l'on validerait les compétences et la formation en cours de carrière. (cfr Ateliers du progrès et « Lycée des métiers » en France). Il faut donc des grands ensembles structurés et spécialisés, par zone (le 1^{er} degré étant à part).

Ne créera-t-on pas alors un autre type de dualisation, avec de l'ens. général totalement dissocié du techn.-prof. ?

Il faut surtout éviter d'atomiser, comme on l'a fait avec les CEFA. Il faut plutôt aller vers des regroupements.

B. Regards de B. Delvaux sur les réflexions du groupe :

A. Pourquoi créer une spécialisation des écoles techn. et prof. ?

Cela permettrait peut-être un meilleur positionnement externe, une efficacité d'apprentissage par la concentration des moyens humains et matériels, des économies d'échelle et un lien avec d'autres types d'enseignement comme l'ens. en alternance ou la promotion sociale.

Mais quid du D2 si ce D2 a toujours un objectif d'orientation.

- Des ponts sont à lancer entre l'ens. général et l'ens. techn. et prof., dans le souci de développer une culture générale.
- On risque un cloisonnement des filières ;
- On pourrait se limiter aux secteurs « lourds », en créant alors une ségrégation entre genres (filles - garçons)

B. Faut-il tout laisser en l'état ?

- Que changer dans la structure ?
- Peut-on se limiter à un seul réseau ?
- Faut-il envisager une variation entre zone géographique ?

B. Apports divers ultérieurs :

Réactions de l'entité B (Hainaut-Sud) de la zone de Charleroi-Hainaut-Sud :

« Au niveau du 2° degré on constate:

- que ce degré fait effectivement office de degré d'orientation ("ventre mou") : beaucoup d'élèves changent encore d'orientation après le 2° degré. Grâce à la séparation du 1° degré le projet de l'élève pourrait être mieux préparé.
- 2 tendances :

a. spécialiser l'enseignement technique et professionnel, concentrer les moyens dans des écoles à visage.

b. laisser à proximité des 1° degrés, des options techniques et professionnelles sans faire trop de kms.

Ne risque-t-on pas d'isoler l'enseignement technique et professionnel de l'enseignement général ? Ne serait-il pas profitable pour l'orientation de l'élève que des écoles proposent toutes les formes d'enseignement ?

Que va devenir l'enseignement technique et professionnel ? Passera t-il à l'enseignement provincial qui a plus de moyens ? Pour les options très coûteuses (construction, alimentation), ne faudrait-il pas spécialiser certaines écoles ?

Faut-il garantir dans chaque zone de recrutement le plus large panel d'options possible pour répondre au mieux aux demandes, quitte à garder coûte que coûte des options ayant peu d'élèves mais offrant du boulot à la clef ? Pour d'autres options, ne devrait-on pas n'en permettre l'ouverture que dans la mesure où ces options sont complètes dans d'autres écoles ?

Peut-on traiter de la même manière des options à "large spectre" et des options plus pointues ?

→ A partir de ces pistes se développe l'idée d'une prise en charge collective d'une population scolaire. » (extrait du rapport)

Réactions de l'entité A (Charleroi) de la zone de Charleroi-Hainaut-Sud :

- La dualisation s'accroît; les écoles techniques et professionnelles n'auront bientôt plus de 1° degré (cfr analyse de B.DELVAUX).
- Dans l'enseignement technique et professionnel, on trouve une strate d'options techniques non qualifiantes (faux qualifiant) et des options qualifiantes "pures" (options de relégation). On ne rénovera jamais l'enseignement technique et professionnel; il faut supprimer les écoles techniques et professionnelles.
- Il faut penser aux mauvais jours (augmentation des normes de 10% et diminution des subsides par ex.), s'y préparer, s'organiser.
- nécessité de revaloriser l'enseignement technique et professionnel. Mais les parents ne conçoivent pas facilement que leurs enfants aillent dans l'enseignement professionnel.
- Est-on prêt à défendre des implantations fragilisées et à créer des règles de solidarité ?
- La situation de certaines écoles est enviable (usage d'un photocopieur, du secrétariat d'une école secondaire, collaboration pédagogique...)
- Il est possible de créer des synergies sans pour autant tout changer.
- Intérêt de prendre le temps pour faire découvrir aux parents les écoles d'enseignement technique et professionnel.

Bruxelles, le 20 août 2004,

P. Englebert, secrétaire permanent du GT

Groupe de travail DUALISATION n°2

« Mixité sociale, gestion des flux et discrimination positive »

Rapport final

Le groupe de travail "dualisation n°2" s'est réuni à plusieurs reprises durant l'année scolaire 2003-2004. Les membres en sont les suivants:

- ✓ Mesdames MF Biron, D. Letier, V. Beguin et B. Beauduin
- ✓ Messieurs Y. Cnudde, M. François, E. Florquin, P. Mottequin, F. Ligot, G. Cartuyvels, JC. Debaix, P. Mouchamps, D. Salomon, P. Maurissen, JP. Merveille, M. Willem, G. Brancart et L. de Callatay

Le groupe a également profité de la réflexion de Philippe Englebert, lors de sa réunion du 12 mars 2004.

La commande qui nous fut faite était vaste dans son objet puisque le Comité de suivi du Congrès nous demandait "*de définir les mesures concrètes qui permettront de mettre en œuvre des orientations revisitées ou nouvelles que réclame l'évolution de la société*"¹ quant à la mixité sociale, la gestion des flux et la politique de discrimination positive, tant dans l'enseignement fondamental que dans l'enseignement secondaire.

Rétrospectivement, on peut constater que les travaux du GT ont porté de manière principale sur la question de la gestion des flux et de la mixité sociale.

La problématique de la discrimination positive n'a cependant pas été oubliée. La question de la gestion des ressources humaines dans ce type d'école a été examinée. En outre, une réflexion a été menée autour des politiques de discriminations positives. Enfin, Jean-Claude Debaix s'est vu confié la réalisation d'un relevé des bonnes pratiques "d+ " pour l'enseignement fondamental² (en cours).

1. Réflexions autour de la gestion des flux de population

Cette question a été examinée essentiellement par le biais de la demande et de l'offre.

I. La réflexion sur l'offre, à savoir sur la gestion par les écoles des flux "entrants" et "sortants"

L'idée retenue dans les travaux préparatoires du congrès sur la dualisation et la solidarité consistant à l'élaboration d'une sorte de code de déontologie à l'attention des directeurs a été jugée peu en lien avec la réalité concurrentielle et les modes de subventionnement des écoles.

Cependant, on a relevé, tant dans l'enseignement fondamental que dans l'enseignement secondaire, des pratiques conventionnelles locales visant à permettre le développement de tous les établissements du réseau situé sur une même commune. Cela nous permet de penser que localement, des initiatives sur base volontaire peuvent véritablement réguler l'offre d'enseignement entre établissements, comme par exemple:

- ✓ Dans les sites urbains, la mise en place d'un numerus clausus sans critère préalable par école afin de permettre le mélange de populations et la survie de toutes les écoles;

¹ Rapport de la réunion des secrétaires permanents des groupes de travail du 25 mars 2003

² Un pareil document existe déjà dans l'enseignement secondaire.

- ✓ La création de charte pour l'inscription commune au sein des écoles fondamentales d'une même entité;
- ✓ L'organisation d'une publicité collective dans une région ou un centre urbain, en s'engageant à ne pas faire d'autre part de publicité individuelle.

La difficulté de ce genre de mécanisme est évidemment d'assurer leur pérennité, malgré les changements de personnes et de conjonctures. Des incitants sont donc à créer afin d'encourager ce type de collaboration à échelle locale.

II. La réflexion sur la demande, à savoir sur le comportement des parents et des jeunes dans leur démarche de vécu scolaire semble illusoire et peu porteuse d'effet. Des solutions mixtes - portant à la fois sur l'offre et la demande - ont alors été envisagées.

1) Puisque **dans l'enseignement fondamental**, des recherches démontrent que le changement répété d'établissements au cours de la scolarité altère particulièrement le niveau des compétences de base des enfants, une régulation du phénomène de "zapping scolaire" paraît nécessaire.

En effet, si une réglementation existe quant au changement d'école ou d'implantation après le 30 septembre, aucune règle ne limite les mouvements au terme de l'année scolaire. Cela a pour effet de renforcer le comportement de quasi-consommateur des parents.

A l'initiative du Collège des directeurs, il est proposé de modifier cet état de fait, en régulant mieux ce quasi-marché, sans porter atteinte à la liberté du chef de famille. Ainsi, la législation pourrait prévoir que, dans l'enseignement fondamental, :

- ✓ Les parents sont tenus d'inscrire leur enfant en âge d'obligation scolaire avant le 30 juin (avant le 10 juillet ?) dans une école de leur choix. Un enfant reste présumé inscrit dans l'établissement si, au 30 juin, une demande de changement d'école n'a pas été introduite;
- ✓ Toute demande de changement d'école doit être signalée au directeur de l'école de départ, à l'aide d'un document mentionnant l'école d'arrivée.
- ✓ Les demandes de changement d'école entre le 30/6 et le 30/9 ne doivent pas être motivées. Les autres seront traitées comme actuellement.

Corrélativement à cela, l'obligation serait faite aux établissements scolaires **dans l'enseignement fondamental et au 1^{er} degré de l'enseignement secondaire (cycle 8-14)** de garantir aux parents des élèves accueillis dans un cycle ou dans un degré d'y rester inscrits jusqu'au terme de celui-ci.

2) Une autre piste explorée **tant pour l'enseignement fondamental que pour l'enseignement secondaire** est la mise sur pied d'un bureau d'inscription au niveau de l'entité/CES, au sein de chaque réseau et par niveau d'enseignement.

A partir du 1^{er} janvier, cette structure accueillerait les parents qui, suite à des visites dans les établissements scolaires, souhaiteraient inscrire leur enfant dans une école de l'entité/ du CES.

Par respect pour la liberté du chef de famille et pour la spécificité du projet d'établissement de chaque école, il est essentiel que l'inscription se prenne bien dans une école précise de l'entité/CES par le biais du bureau d'inscription et non de manière globale dans l'entité/CES.

L'inscription dans l'école est donc prise en fonction du nombre de places disponibles dans l'(les) école(s) choisie(s) (sur base des indications fournies préalablement au bureau). A défaut de disponibilité, des alternatives seront proposées aux parents par le bureau.

Ce système a pour avantage de centraliser toute demande d'inscription dans les écoles au niveau de l'entité/ CES, de fournir un aperçu de l'évolution de la population scolaire dans chacun des établissements scolaires, de limiter les mécanismes de double inscription, tout en simplifiant les démarches des parents qui, à un seul et même endroit, peuvent trouver une série de possibilités d'inscription dans les environs proches.

Cette structure permettrait aussi de gérer autrement la question des exclusions scolaires.

Ces bureaux seraient sous la tutelle du diocèse lequel garantirait la neutralité des intervenants du bureau lors de la procédure d'inscription.

III. Avant de procéder à tout changement des mécanismes des inscriptions par le biais décrétal, il serait utile de procéder à une analyse du nombre et des causes des changements d'établissement durant le parcours scolaire, plus particulièrement dans l'enseignement fondamental, sur un bassin scolaire naturel (ex: Charleroi, Huy, Visé, Verviers etc.).

Sur base de ce constat, on pourrait expérimenter sur ces mêmes bassins les propositions de ce groupe, plus particulièrement le mécanisme du bureau d'inscription. Dans un but d'optimisation, ces essais en bassin devraient avoir une portée inter - réseaux (surtout pour l'enseignement fondamental) et générer pour les établissements volontaires un avantage sous forme d'incitant.

2. Réflexions autour de la mixité sociale

I. Une prise de conscience par l'ensemble des acteurs du monde scolaire du mouvement de dualisation et de ses conséquences nous semble tout à fait nécessaire et capital. Dans ce sens, une campagne de sensibilisation initiée et menée par le Cogec permettrait sans doute de générer une réflexion et une dynamique d'action en vue de plus d'hétérogénéité dans nos écoles, et cela en dehors des cercles de réflexion actuellement mis en place.

II. L'hétérogénéité des populations est un enjeu qui nous renvoie à la structuration même du paysage scolaire en Communauté française³.

Ce phénomène se marque en effet plus particulièrement dès la 5^{ème} et 6^{ème} années primaire par le départ des élèves les plus favorisés des écoles du quartier, vers les écoles primaires liées à un niveau secondaire, en vue d'une inscription future dans ce même établissement, et au terme du 1^{er} et 2^{ème} degrés de l'enseignement secondaire, par le mécanisme d'orientation opéré par le choix des options.

La création de degré d'orientation autonome ("le collège") organisant la 6^{ème} année (voire les 5^{èmes} et 6^{èmes} années) de l'enseignement primaire et les deux (voire les trois) premières années de l'enseignement secondaire aurait l'avantage de garantir l'hétérogénéité des populations et de retarder cette spécialisation des études, à la condition que ces structures soient de véritables unités pédagogiques autonomes qui assurent l'inscription de tous (sans sélection), dans une liberté totale d'orientation (sans contrainte donc quant aux options organisées au sein du 2^{ème} et 3^{ème} degré des établissements de proximité) et avec un véritable travail sur le projet de l'élève (notamment par un travail de pédagogie différenciée).

Ce mécanisme ne pourrait être opérationnel qu'à la condition que cette restructuration soit imposée à tous les pouvoirs organisateurs, au sein de l'ensemble des réseaux. Un recours à la voie décrétale est donc indispensable. Des incitants doivent également être prévus pour encourager ce mouvement.

³ L'observation démontre combien notre société est de plus en plus dualisante, plus particulièrement dans les grandes villes, en absence d'une véritable politique des grandes villes.

La certification des fondements apparaissant comme charnière, une réflexion est à porter sur l'opportunité de retarder sa délivrance au terme du cycle 8-14 ans, ce qui permettrait d'approfondir le travail pédagogique en vue des acquis communs de base et repousserait le moment du choix des options⁴. La structure scolaire en Communauté française se rapprocherait alors de ce qui se fait en France.

Ce lieu mêlerait également les enseignants de l'enseignement fondamental et secondaire du 1^{er} degré, en leur donnant l'opportunité de travailler ensemble au projet futur des jeunes.

La recherche de l'hétérogénéité de la population scolaire nous paraît en outre nécessiter une réflexion approfondie sur l'aménagement de bassins scolaires, des structures entité/CES et des pouvoirs organisateurs.

Enfin, il nous paraît essentiel de garantir à nos jeunes un accompagnement professionnel lors du choix des options du 2^{ème} et du 3^{ème} degré de l'enseignement secondaire, par la création dans tous les établissements secondaires d'une fonction d'un conseiller d'orientation qui, au sein du centre PMS, soutiendrait l'élève dans sa réflexion et son choix. Cette personne-ressource serait aussi le relais de l'élève au sein du Conseil de classe/ de guidance, lors de la délibération quant à son orientation scolaire.

3. La gestion des ressources humaines dans les écoles à population fragilisée

Une de nos séances a porté sur les questions suivantes: comment attirer les enseignants dans les écoles accueillant une population en difficulté ? Comment leur offrir des conditions de travail de qualité ? Comment assurer la stabilité de ces équipes ? Quel encadrement offrir à ces établissements ?

D'une part, des propositions structurelles sont faites:

- ✓ **Dans l'enseignement fondamental**, il faut veiller à ce que l'entité soit de taille à générer des moyens suffisants pour une solidarité efficiente et efficace⁵. Des incitants doivent également être créés pour inciter les écoles à gérer au mieux les moyens mis à leur disposition au niveau de l'entité;
- ✓ **Dans l'enseignement fondamental**, le pour-cent zonal apparaît comme un outil riche de mise en commun. Il faudrait donc encourager son application⁶;
- ✓ **Dans l'enseignement secondaire**, une réflexion serait à mener au sein des diocèses pour identifier les établissements les plus en difficulté, quoique que non-repris en discrimination positive. L'expérience des diocèses de Liège et de Namur semble très intéressante à ce sujet.

D'autre part, dans la gestion même des ressources humaines, les pistes suivantes sont ouvertes:

- ✓ Renforcer, dans les lieux des premiers apprentissages (cycle 5/8), l'attrait des petites classes, en imposant un nombre maximal d'élèves par classe ;
- ✓ Renforcer la formation initiale des instituteurs, quant à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la langue française mais aussi quant aux démarches d'apprentissages en général⁷.

⁴Dans le contexte politique actuel, plusieurs partis politiques prônent la construction d'un tronc commun d'apprentissage jusque 15 - 16 ans. Une réflexion serait à mener au sein de la Fesec sur la portée d'une telle mesure sur l'enseignement de qualification et sur la nécessité de la jumeler une telle proposition avec la mise en place de collège.

⁵ La taille de l'entité doit être telle qu'elle permet à la fois la constitution d'un bassin de formation à savoir un espace géographique où les élèves sont domiciliés et scolarisés, et une responsabilisation collective par la création d'un espace de concertation où les interlocuteurs se parlent.

⁶ Dans l'enseignement fondamental, un regroupement des pouvoirs organisateurs nous semble nécessaire aussi dans le but de disposer de moyens suffisants pour une véritable mise en commun.

- ✓ Revoir le fonctionnement de la priorité prévue à l'article 18 du décret du 30 juin 1998, en autorisant le détachement, à la condition que le remplacement soit possible;
- ✓ Prévoir des incitants financiers, tels que l'obtention d'une bonification (en net, par des biennales plus rapides ou par une prime de fin d'année plus important), une décharge d'horaire dans l'enseignement secondaire (coordination pédagogique, co-présence);
- ✓ Dans l'enseignement fondamental, recentrer le métier sur les apprentissages et décharger les enseignants des questions de surveillance et d'accompagnement social par l'engagement d'éducateurs et d'assistants sociaux;
- ✓ Mieux travailler le lien entre l'école primaire et le 1^{er} degré différencié, dans une meilleure articulation de l'école du fondement.

4. Quant à la politique des discriminations positives

Autour de ce thème, le débat a tourné autour d'un constat et de 3 questions structurelles.

Les écoles en d+ sont identifiées en fonction du niveau socioéconomique des quartiers dont proviennent les enfants qui les fréquentent. Le système mis en place consiste donc en une politique d'auto - alimentation/gestion et non de mise à niveau, contrairement à ce que l'intitulé du décret du 30 juin 1998 nous annonce⁸.

Ce constat peut être mis en lumière par l'observation des flux de populations. Généralement, les élèves s'orientent en effet vers ces écoles par choix négatif, phénomène auquel n'échappent pas les écoles à la marge de la liste et celles profitant des mesures de "phasing - out".

A partir de cette observation, 3 questions se posent, celle des moyens, celle de la solidarité et celle de la synergie des acteurs.

Préalablement, le groupe souligne la nécessité d'accroître les moyens alloués aux politiques de discrimination positive qui, à l'heure actuelle, ne répondent à certains endroits qu'à un tiers des besoins signalés par les établissements scolaires.

I. La question des moyens

A la lumière de cette réalité d'auto-alimentation, il nous faut dépasser le débat antagoniste entre l'allocation de moyens sur base automatique (proportionnellement à la population) ou sur dépôt de projets pré - définis.

En effet, la mécanique systémique des flux de population rend nécessaire l'attribution d'un minimum de moyens en vue d'assurer le bon fonctionnement de l'école et l'accueil des populations fragilisées. Un premier "train" de moyens serait donc à allouer de manière à satisfaire les besoins élémentaires de l'école, proportionnellement à la population scolaire et à son niveau socio-économique.

Un second volet de financement aurait une visée compensatoire, sur base de projets mobilisant essentiellement des ressources dans les apprentissages mais pas exclusivement... La qualité de la vie en commun ne doit pas en effet être sous-estimée (ex: création d'une radio-école, d'activités sur le temps de midi etc.).

Le caractère compensatoire de ces moyens doit viser notamment à offrir aux enfants de l'établissement en d+ les mêmes avantages que ceux offerts aux élèves d'une école voisine n'étant pas reprise en discrimination positive.

⁷ La formation devrait permettre aux futurs enseignants de se constituer une banque de savoirs et de ressources, de façon à leur permettre de mieux faire face aux besoins spécifiques des enfants, en fonction de leur particularité (situation, état psychologique, difficulté très particulières d'apprentissage etc.).

⁸ décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre des discriminations positives

Enfin, dans le cadre de situation d'urgence, des moyens exceptionnels doivent pouvoir être dégagés au profit d'établissements en crise⁹.

De tels moyens nécessitent et justifient un soutien des écoles, des directions et des enseignants dans l'analyse de leurs besoins, le suivi des projets et leur évaluation. Cet accompagnement doit être de qualité professionnelle.

Il serait également nécessaire de prévoir dans la formation initiale des enseignants un volet méthodologique solide. En effet, toute évaluation externe gagnerait à renvoyer à la méthodologie, et non aux résultats¹⁰, ce qui nécessite de la part des enseignants une capacité d'analyse à ce sujet.

II. La question de la solidarité

Actuellement, en vertu du décret du 30 juin 1998 tel que modifié, les écoles fondamentales d+ se voient ristournées leur reliquat par l'entité. Il en est de même pour les écoles secondaires reconnues très prioritaires (d+A) en ce qui concerne le pour cent zone.

L'expérience démontre que ce type de mécanisme met à mal la solidarité. Ainsi, les écoles fondamentales d+ reçoivent *in fine* moins que ce dont elles profitaient avant la mise en application de ce mécanisme d'exonération.

En outre, cela génère de la part de certaines écoles accueillant une population favorisée un alibi à contrer toute recherche dans une solidarité active.

Il est donc souhaitable que tant dans l'enseignement fondamental que dans l'enseignement secondaire, les écoles en d+ puissent retrouver une place dans le jeu des solidarités des entités/des zones. Cette mesure devrait être prise de manière pressante afin de ne pas défaire plus en avant les liens entre écoles, dans le cadre de cette mise en commun des moyens.

En outre, une étude prospective sur le type d'aide demandé dans ces lieux par les établissements en d+ serait intéressante à mener.

Enfin, au-delà d'une solidarité de moyens, il serait utile de créer des structures qui rendent un service à tous, par exemple en créant au niveau d'un bassin une structure de prise en charge des élèves en décrochage scolaire¹¹.

III. La question de la synergie entre acteurs

Avant le décret du 30 juin 1998, certaines écoles en d+ collaboraient au niveau du quartier où elles étaient implantées avec d'autres acteurs sociaux. Ce mécanisme s'inspirait du modèle français des ZEP ("zone d'éducation prioritaire") et avait en outre pour avantage d'ouvrir l'école sur le monde, en invitant les parents et les habitants du quartier à en faire un lieu de vie.

Lors du décret du 30 juin 1998, ce modèle n'a pas été retenu et a été remplacé par des collaborations inter - niveaux/inter - réseaux entre établissements scolaires. Aucune possibilité de partenariat avec d'autres acteurs que ceux de l'enseignement n'a alors été envisagée.

⁹ Certains souhaiteraient dans ce type de situation prévoir une possibilité d'ingérence dans les cas où toute solution interne à l'établissement ne peut être trouvée.

¹⁰ Au risque de se révéler culpabilisant pour les équipes éducatives, tout en notant bien qu'en matière de d+, les seuls obligations exigibles sont de l'ordre des moyens et non des résultats.

¹¹ Il nous paraît qu'une telle solidarité ne peut se mettre en place qu'à la condition d'avoir des P.O. de taille suffisante disposant de moyens lissés (fin de l'annuité).

Le groupe estime cette orientation regrettable car la réalité de l'école s'inscrit bien au sein d'un quartier. Une place devrait donc être faite dans la politique de discrimination positive aux synergies entre acteurs du monde de l'enseignement et intervenants sociaux/économiques.

Ce type de travail doit être alimenté par de véritables moyens structurels.

De manière plus globale, il est demandé une plus grande complémentarité entre le politique des villes et celle de l'école.

5. Conclusions

Le phénomène de dualisation vécu dans les établissements n'est que le miroir de la situation rencontrée sur le plan sociétal. La résolution de cette question quant la question des flux scolaires et de la mixité sociale nécessite donc une approche globale et systémique.

Le souci de l'hétérogénéité des populations scolaires (et donc des flux) requiert un questionnement tant sur nos structures scolaires que sur nos pratiques pédagogiques.

On peut affirmer que le nœud de ces questions se trouve essentiellement au sein de l'école fondamentale et du premier degré. Dans ce sens, la création des " collèges" permettrait de mieux assurer à tous une formation des apprentissages de base commune, sans à priori sur la spécialisation future des études.

La meilleure gestion des flux scolaires paraît trouver solution dans des formules visant à réguler simultanément l'offre et la demande. Seule l'expérimentation sur le terrain permettra d'en mesurer tous les effets.

Cette réflexion ne peut se soustraire en outre au souhait d'une meilleure formation initiale des instituteurs, plus particulièrement dans l'apprentissage du français.

La politique des discriminations positives nécessite quant à lui un refinancement massif et urgent, de manière à constituer pour les populations les plus fragilisées une chance vraie d'émancipation sociale. Des moyens sont également à rechercher dans une plus grande solidarité entre établissements scolaires.

Pour le groupe,
Bénédicte BEAUDUIN

Groupe de réflexion sur l'évaluation externe émanant du Groupe d'Accompagnement du SeRDeP

NOTE DE SYNTHÈSE – MAI 2004

RECOMMANDATIONS	ECLAIRAGES
<p>RECOMMANDATION GENERALE</p> <p>Quand on compare le système éducatif en Communauté française de Belgique aux tendances lourdes de l'évolution des systèmes éducatifs européens, et qu'on interroge les sources de l'équité et de l'efficacité, on constate qu'est nécessaire une évolution progressive en matière d'évaluation. Actuellement le mode d'organisation de l'évaluation est souvent exclusivement interne. Il doit évoluer vers un mode d'organisation de l'évaluation au moins partiellement externe.</p> <p>PREMIERE RECOMMANDATION : A SITUATIONS DIFFERENTES, SOLUTIONS DIFFERENTES</p> <p>A la fin de l'enseignement secondaire</p> <p>Ici cette évolution doit être imaginée dans un cadre pluriannuel et s'installer progressivement :</p> <ul style="list-style-type: none">- première étape : une évaluation interne cadrée ;- deuxième étape : une évaluation mixte ;- troisième étape : une évaluation externe. <p>L'intérêt d'une installation progressive d'une évaluation externe est qu'elle permet une évaluation du processus lui-même et un accroissement d'expertise qui évitent des déboires ou des maladroites. La nécessité et la faisabilité de la troisième étape restent à l'étude.</p>	<p>Cf. Annexe 1 « Le contexte européen » Cf. Annexe 2 « Les sources de l'inéquité dans le système éducatif belge »</p> <p>Cf. Annexe 3 « Trois modes d'organisation de l'évaluation scolaire : évaluation externe, évaluation interne, évaluation mixte »</p> <p>Quel que soit le mode d'organisation de l'évaluation scolaire, il reste à déterminer les disciplines qui en font l'objet.</p>

A la fin de l'enseignement fondamental et du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire

La longue expérience de l'épreuve interdiocésaine (et certaines recommandations récentes de la Commission de pilotage), et la plus courte mais significative expérience des épreuves de la Cellule d'évaluation du 1^{er} degré, permettent d'envisager une installation plus rapide d'une évaluation externe : l'expertise est acquise.

DEUXIEME RECOMMANDATION : EVALUATION ET CERTIFICATION

Une épreuve (externe ou non) est un instrument d'évaluation. On peut lui donner la portée qu'on veut sur la prise de décision, la certification .

L'**automaticité totale** et l'**absence d'automaticité** sont deux positions extrêmes accordant l'une trop, l'autre trop peu d'importance à une épreuve externe. On privilégiera donc l'**automaticité si réussite**.

TROISIEME RECOMMANDATION : ANALYSE ET COMMUNICATION DES RESULTATS

Il faut éviter à tout prix que l'analyse et la communication des résultats des élèves se fassent **de manière absolue**. Si elles souhaitent publier quelque chose, les écoles seront tenues de s'en tenir à la communication des taux d'attribution du C.E.B.

L'analyse et la communication des résultats des élèves doivent donc se faire **de manière relative**, sous forme de valeur ajoutée. Une analyse et une communication des résultats **de manière relative à l'élève** est très coûteuse (en moyens, en personnes et en temps). Elle est irréalisable dans l'état actuel du système. Par contre, une analyse et une communication des résultats **de manière relative à l'école** est possible, même si elle suppose des investissements.

Trois portées possibles de l'évaluation sur la certification :

1. **Automaticité totale** : la réussite de l'épreuve entraîne automatiquement l'octroi du certificat à l'élève ; son échec entraîne automatiquement le non-octroi du certificat à l'élève.
2. **Automaticité si réussite** : la réussite de l'épreuve entraîne automatiquement l'octroi du certificat à l'élève mais son échec n'entraîne pas automatiquement le non-octroi du certificat à l'élève .
3. **Aucune automaticité** : la réussite ou l'échec de l'épreuve n'ont pas de portée automatique sur l'octroi du certificat à l'élève . Elle a alors une valeur indicative ou diagnostique.

Deux modes possibles d'analyse et de communication des résultats :

1. de manière **absolue** : analyse brute, ponctuelle et synchronique des résultats en fonction des normes établies.

Dans ce cas de figure, la communication des résultats se fait généralement sous forme de classement, de palmarès, allant des résultats les plus élevés vers les résultats les moins élevés.

2. de manière **relative**. Ce mode peut lui-même se subdiviser en deux variantes :

- de manière **relative à l'élève** : analyse comparée, diachronique des résultats obtenus par un élève ou un groupe d'élèves à la fin d'une séquence d'apprentissage, d'un cycle, ... par rapport aux résultats obtenus au début de cette séquence d'apprentissage, de ce cycle, ...

A défaut d'être en mesure de faire une analyse et une communication des résultats de manière relative, il ne doit pas y en avoir du tout.

- de manière **relative à l'école** : analyse comparée, diachronique des résultats obtenus par un élève ou un groupe d'élèves à la fin d'une séquence d'apprentissage, d'un cycle, ... par rapport aux résultats attendus d'un élève ou d'un groupe d'élèves ayant les caractéristiques sociologiques du public qui fréquente cette école.

Dans ce cas de figure, la communication des résultats se fait généralement sous forme de classement allant de la plus grande plus-value ajoutée par la séquence d'apprentissage à la plus petite plus-value ajoutée par la séquence d'apprentissage.

✓ LE CONTEXTE EUROPEEN

La synthèse qui suit s'inspire très largement du rapport final d'une conférence électronique de mai – décembre 1999 établi en anglais par Sergij GABRSCEK sous le titre « Examination and certification system at the end of the upper-secondary general education ». Cette conférence rassemblait 17 pays européens, mais pas la Belgique.

1. TENDANCES ACTUELLES DES POLITIQUES ÉDUCATIVES

La majorité des pays qui ont pris part à la conférence électronique, contrôlent et adaptent leur système d'examen et d'évaluation à la demande et à l'évolution de la société. La motivation la plus importante de changement est le souci d'équité, de la qualité et la volonté d'ouverture de l'accès à l'enseignement supérieur. Beaucoup de changements sont intervenus dans les pays d'Europe centrale et de l'Est et dans les Etats baltes, où l'évaluation essentiellement interne auparavant est en train d'être remplacée par une évaluation externe, parfois combinée avec une partie interne. La Slovénie est le premier parmi ces pays à avoir introduit une telle évaluation qui remplace tous les examens d'entrée universitaires. Semblable évolution peut être observée dans beaucoup d'autres pays qui sont au milieu du chemin et ont introduit des examens externes à la fin des études secondaires (Estonie, Pologne, Lituanie). Quelques autres pays commencent à développer de nouveaux paradigmes d'évaluation, réformant les lois qui organisent leur enseignement (entre autres la République tchèque et la Slovaquie). Il est important de noter aussi que certains pays introduisent de nouvelles formes d'évaluation pour tous les étudiants, combinant matières obligatoires et matières optionnelles (entre autres la Slovénie).

Dans d'autres pays l'évolution commence lentement, limitée à des matières précises, surtout les langues étrangères (Etats baltes). Cela permettra à ces pays d'acquérir une expertise suffisante tant dans la préparation que dans la réalisation d'une évaluation externe. A partir de là, ils pourront envisager de mettre sur pied un examen de fin d'études secondaires complet. L'objectif essentiel dans toute évolution vers une évaluation externe est le souhait de développer une standardisation qui permettra de comparer la réussite des élèves issus d'écoles différentes à l'aune des mêmes critères, puisque, dans bien des cas, les examens de fin d'études secondaires conduisent plus ou moins directement aux études supérieures, où, dans certains cas, les places sont rares.

On peut observer aussi une évolution moins spectaculaire dans d'autres pays qui ont participé à cette conférence électronique. Certains estiment que le système en place depuis des années, sinon des décennies, remplit bien son office. Certains pensent qu'une évolution vers une évaluation externe ajouterait seulement des frais et une bureaucratisation inutile, sans effet particulier (Autriche). La France et l'Allemagne campent sur leur système de *Baccalauréat* et *d'Abitur*, n'apportant que des changements mineurs de temps en temps. Les Pays-Bas ont entrepris une réforme où les matières sont groupées en 4 groupes et où les étudiants prennent seulement les matières qui seront clôturées par un examen externe. Le Royaume-Uni a assoupli son système d'examens en ajoutant un niveau complémentaire de certification et un parcours modulaire, et a élargi l'accès à l'enseignement supérieur par le certificat d'un niveau avancé pour l'enseignement professionnel. La Suède est un exemple intéressant : elle a supprimé l'examen de fin d'études secondaires il y a quelques années et est en train de le réintroduire.

2. QUEL EST LE MOTEUR DE TOUTES LES RÉFORMES DES SYSTÈMES D'EXAMENS ET D'ÉVALUATION ?

Beaucoup de pays qui ont introduit des examens externes à la fin des études secondaires, constatent que ce changement est un vecteur d'amélioration du système éducatif assurant un rehaussement global du niveau. Un interface entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur est une étape importante et, dans de nombreux pays, on a l'impression qu'une évaluation externe en fin de secondaire assure à tous les candidats un traitement équitable. Selon un des pays ayant participé à cette conférence : *« l'avantage d'une évaluation externe est son caractère objectif, sérieux et fiable, et sa capacité à sélectionner les étudiants en fonction des compétences nécessaires pour entreprendre des études supérieures »*. Un des arguments qui émerge dans les pays qui introduisent une réforme de leur système d'examens et dans ceux qui l'envisagent, est le suivant : *« On peut croire aussi que , dans le cas d'une évaluation externe, les professeurs perdront de vue les seuls objectifs disciplinaires au profit d'objectifs plus globaux (par exemple la compétence à répondre à certains types de questions). »*

Il y a une autre tendance intéressante qu'on peut apercevoir dans les réponses des participants. Des pays, qui se fondent sur une évaluation interne des professeurs à la fin des études secondaires, ont l'impression que le niveau n'est pas assez bon. L'enseignement supérieur n'en accepte pas les résultats et organise ses propres examens d'entrée. L'introduction d'examens de fin d'études secondaires à dominante externe (dans beaucoup de cas plus de 80% de part externe) permet d'abolir les examens d'entrée dans l'enseignement supérieur. Dans quelques autres pays, où le système d'évaluation est principalement externe depuis longtemps, on aperçoit une tendance à introduire une part interne pour donner davantage de responsabilités aux professeurs, tout en conservant l'assurance d'un bon niveau grâce à l'évaluation externe.

✓ **LES SOURCES DE L'INEQUITE DANS LE SYSTEME EDUCATIF BELGE**

Le tableau de synthèse qui suit s'inspire d'un article de Hughes DRAELANTS (paru dans « Esprit critique », mai 2002). Son analyse fait apparaître que certaines dispositions favorisent ou non l'équité des systèmes éducatifs.

Equité			Inéquité
Tronc commun jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire	Fondamental + Scuola media (structure unique jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire)	Filiarisation précoce après 4, 5 ou 6 années de scolarité obligatoire	
Promotion automatique	Année complémentaire par cycle	Redoublement	
Evaluation externe	Evaluation mixte : en partie externe, en partie interne	Evaluation locale interne	
Carte scolaire	Réglementation des inscriptions	Liberté de choix du chef de famille	

ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL EN COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE

Equité			Inéquité
Tronc commun jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire	Fondamental + Scuola media (structure unique jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire)	Filiarisation précoce après 4, 5 ou 6 années de scolarité obligatoire	
Promotion automatique	Année complémentaire par cycle	Redoublement	
Evaluation externe	Evaluation mixte : en partie externe, en partie interne	Evaluation locale interne	
Carte scolaire	Réglementation des inscriptions	Liberté de choix du chef de famille	

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE

Equité			Inéquité
Tronc commun jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire	Fondamental + Scuola media (structure unique jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire)	Filiarisation précoce après 4, 5 ou 6 années de scolarité obligatoire	
Promotion automatique	Année complémentaire par cycle	Redoublement	
Evaluation externe	Evaluation mixte : en partie externe, en partie interne	Evaluation locale interne	
Carte scolaire	Réglementation des inscriptions	Liberté de choix du chef de famille	

✓ **Note de travail relative au degré d'externalisation de l'évaluation**
 (DOC M.Wet JM.D en collaboration avec le SERDEP MAI 04)

Dans la typologie proposée et l'analyse des effets générés tant au niveau du pilotage du système qu'au niveau du dispositif pédagogique, nous avons pris l'option que le conseil de classe gardait toujours la responsabilité de la certification

Evaluation		Pour quoi ?	Ressources fournies	Epreuves***			Exemples
				Elaboration	Passation	Corrections	
Externe*	totale	Garantir que la certification délivrée au terme d'un niveau d'enseignement correspond au degré de maîtrise des savoirs et compétences prescrits et ce, quelle que soit l'école fréquentée.	Les ressources activées ne sont pas précisées avant les épreuves	Personnes extérieures	Personnes extérieures	Personnes extérieures	BAC en France
	partielle		Les concepteurs externes de l'épreuve fournissent des informations : savoirs, thématiques, séquences d'apprentissage en rapport avec l'épreuve	Personnes extérieures	Membres de l'équipe éducative, avec consignes externes	Membres de l'équipe éducative, avec grille de correction externe	interdiocésain ou épreuve proposée par la cellule 1 ^{er} degré
Interne	totale	Estimer le degré de maîtrise des savoirs et compétences installés chez les élèves dans telle ou telle classe et par tel ou tel enseignant et ce, en référence à un programme	Les professeurs, concepteurs de l'épreuve ont mis en place les savoirs, situations d'apprentissage similaires à l'épreuve (en principe)	Membres de l'équipe éducative individuellement ou collectivement	Membres de l'équipe éducative sans consignes extérieures	Membres de l'équipe éducative sans grille de correction externe	Contrôles, synthèses, bilans, examens,...
	cadrée	Estimer le degré de maîtrise des savoirs et compétences installés chez les élèves dans telle ou telle classe et par tel ou tel enseignant et ce, en référence à des modèles externes	Les professeurs conçoivent l'épreuve sur base d'un modèle externe, mais en tenant compte des situations d'apprentissage qu'ils ont mises en place	Membres de l'équipe éducative, avec cadrage externe	Membres de l'équipe éducative, avec exemples de consignes externes	Membres de l'équipe éducative, avec exemples de grilles de correction (critères et indicateurs)	Matrices et outils d'évaluation
Mixte**	Horizontale	Garantir qu'un niveau suffisant de la maîtrise des compétences prescrites est atteint partout, mais en permettant de tenir compte du parcours de l'élève dans les modalités de la certification	Les ressources peuvent être précisées ou non pour la partie externe. Pour la partie interne, les professeurs ont conçu les épreuves soit sur un modèle externe fourni, soit entre eux	Pour chaque matière présentée, une partie de l'épreuve est une évaluation externe, l'autre partie de l'épreuve est une évaluation interne et Alternance ou non, d'une épreuve écrite / orale,...			/
	verticale		Pour la partie externe, les ressources ne sont pas précisées.	Certaines matières font l'objet d'une évaluation externe totale ou partielle, d'autres matières font l'objet d'une évaluation interne et Alternance ou non d'une épreuve écrite / orale,...			/

*L'évaluation externe porte sur toutes les disciplines de la formation

**L'évaluation mixte ne porte que sur certaines disciplines de la formation

*** La valeur formative ou certificative de la variété des épreuves évoquées relève de la décision politique

Degré d'externalisation de l'évaluation et certification : avantages et inconvénients

(DOC M.Wet JM.D en collaboration avec le SERDEP MAI 04)

Evaluation		Pour quoi ?	Avantages pédagogiques	Inconvénients pédagogiques
			Avantages pour le pilotage du système	Inconvénients pour le pilotage du système
Externe *	totale	Garantir que la certification délivrée au terme d'un niveau d'enseignement correspond au degré de maîtrise des savoirs et compétences prescrits et ce, quelle que soit l'école fréquentée.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Des épreuves identiques étant administrées, on peut diminuer les écarts d'exigences qui seraient imputables aux établissements. On peut donc « standardiser » ▪ Plus d'égalité à la base de la certification des études ▪ Effet modélisant des épreuves influence les stratégies pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Malgré le cadrage, on peut imaginer les écarts entre les correcteurs ▪ Ce dispositif ne tient pas compte du parcours de l'élève ▪ Ce dispositif empêche de fonder la certification sur des travaux personnels (TFE,...)
	partielle		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Un des moyens pour lutter contre les inégalités entre les écoles ▪ Définition des objectifs généraux, autonomie locale pour les apprentissages mais obligation de résultats 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La comparaison, le classement des établissements ▪ La conception et la correction des épreuves réclament la mise en place de dispositifs très précis mais lourds ▪ Les moyens importants complémentaires pour gérer la différence ▪ Ce modèle peut produire plus de concurrence, de sélection...
Interne	totale	Estimer le degré de maîtrise des savoirs et des compétences installés chez les élèves dans telle ou telle classe et par tel ou tel enseignant et ce, en référence à un programme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La certification est en lien direct avec les apprentissages ▪ Les travaux personnels peuvent trouver une place dans la certification ▪ Par ailleurs, au niveau de la communication, on est plus dans le registre de la valeur ajoutée (cf. p 2 note verte) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il peut exister un écart important (+ ou -) entre les acquis et ce qui est exigé par les référentiels ▪ En ce qui concerne les certifications, il existe des écarts importants, ce qui amplifie la dualisation et développe la concurrence entre écoles
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le pilotage peut détecter les effets réels produits par la pratique de certains parcours différenciés ▪ Le pilotage peut tenir compte des réalités locales et de la valeur ajoutée 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La lisibilité de la globalité du système est rendue difficile ▪ La diversité des pratiques permet moins le pilotage du système
	cadrée	Estimer le degré de maîtrise des savoirs et compétences installés chez les élèves dans telle ou telle classe et par tel ou tel enseignant et ce, en référence à des modèles externes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La certification reste en lien direct avec les apprentissages ▪ La certification est néanmoins cadrée par des consignes et des exemples d'épreuves venant de l'extérieur, ce qui garantit un certain niveau commun de maîtrise des compétences et donc une certaine « standardisation » ▪ Effet modélisant des épreuves influence les stratégies pédagogiques tout en donnant sens aux apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'impossibilité locale de mettre en place les apprentissages nécessaires pour permettre une certification basée sur des épreuves du niveau de celles qui ont été fournies ▪ Le dispositif peut empêcher de fonder la certification sur des travaux personnels (TFE,...)
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le cadrage relève du pilotage du système ▪ Les acteurs du système sont impliqués davantage ▪ Le pilotage peut tenir compte des réalités locales et de la valeur ajoutée 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La conception et la correction des épreuves réclament la mise en place de dispositifs très précis mais lourds

Mixte **	Hori- zontale	Garantir qu'un niveau suffisant de la maîtrise des compétences prescrites est atteint partout, mais en permettant de tenir compte du parcours de l'élève dans les modalités de la certification	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>La prise en compte dans la certification des travaux et épreuves internes reflétant le parcours réel d'apprentissage et des épreuves externes visant à traduire le niveau de maîtrise commun dans la discipline est une manière intéressante de réduire les écarts entre les établissements</i> ▪ <i>Le dispositif permet de fonder la certification sur des travaux personnels</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Le dispositif risque d'engendrer des problèmes de répartition entre les parties externes et internes</i> ▪ <i>Ce modèle peut occulter la perception de la globalité de la formation</i>
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Le pilotage du système garde la maîtrise sur la partie externe de toutes les épreuves</i> ▪ <i>Définition des objectifs généraux, autonomie locale pour les apprentissages mais obligation de résultats</i> ▪ <i>Le cadrage relève du pilotage du système</i> ▪ <i>Les acteurs du système sont impliqués davantage</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>La comparaison, le classement des établissements</i> ▪ <i>La conception et la correction des épreuves réclament la mise en place de dispositifs très précis mais lourds</i> ▪ <i>Les moyens importants complémentaires pour gérer la différence</i> ▪ <i>Ce modèle peut produire plus de concurrence, de sélection...</i>
	verticale		<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>La prise en compte dans la certification des travaux et épreuves internes reflétant le parcours réel d'apprentissage et des épreuves externes visant à traduire le niveau de maîtrise commun dans la discipline est une manière intéressante de réduire les écarts entre les établissements</i> ▪ <i>Le dispositif permet de fonder la certification sur des travaux personnels qui fournissent des informations très importantes sur le degré d'intégration réel des compétences au sein d'une discipline</i> ▪ <i>On peut mieux s'assurer que l'essentiel est acquis par tous</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ce modèle peut générer une classification des disciplines</i> ▪ <i>Ce modèle peut occulter la perception de la globalité de la formation</i>
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Le pilotage du système garde la maîtrise sur les épreuves disciplinaires externes</i> ▪ <i>Définition des objectifs généraux, autonomie locale pour les apprentissages mais obligation de résultats</i> ▪ <i>Le cadrage relève du pilotage du système</i> ▪ <i>Les acteurs du système sont impliqués davantage</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>La comparaison, le classement des établissements</i> ▪ <i>La conception et la correction des épreuves réclament la mise en place de dispositifs très précis mais lourds</i> ▪ <i>Les moyens importants complémentaires pour gérer la différence</i> ▪ <i>Ce modèle peut produire plus de concurrence, de sélection</i>

***L'évaluation externe porte sur toutes les disciplines de la formation**

****L'évaluation mixte ne porte que sur certaines disciplines de la formation ou sur une partie de toutes les disciplines**

Groupe de réflexion sur l'évaluation externe émanant du Groupe d'Accompagnement du SeRDeP

CARTE D'IDENTITE

Membres

Le Groupe d'Accompagnement du SeRDeP a désigné pour faire partie de ce groupe de réflexion sur l'évaluation externe :

- Pour la Fédération de l'enseignement fondamental catholique (FédEFoC) du SeGEC: Jean DESERTet Nicole RAHIER ;
- Pour la Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESeC) du SeGEC : Jean-Marie DEMOUSTIER et Michel WILLEM ;
- Pour le Service de recherche et de développement pédagogique (SeRDeP) du SeGEC : Jean-Pierre DEGIVES et Jacques VANDENSCHRICK.

Réunions

Ce groupe de réflexion s'est réuni 9 fois :

- le lundi 06 octobre 2003,
- le lundi 13 octobre 2003,
- le mercredi 05 novembre 2003,
- le lundi 24 novembre 2003,
- le lundi 15 décembre 2003,
- le vendredi 20 février 2004,
- le mercredi 31 mars,
- le mardi 04 mai 2004,
- le lundi 17 mai 2004.