

Commission Enseignement

Essai de synthèse des travaux de la Commission Enseignement MOC

Septembre 2000 – Février 2001

1. Les valeurs qui soustendent l'analyse

1.1. Promouvoir la démocratie

Au départ d'une analyse et des propositions qui s'en dégagent, il est utile de rappeler brièvement les valeurs sous-jacentes à cette démarche.

Ce qui nous motive, c'est l'approfondissement de la démocratie, c'est-à-dire à la fois :

- dans son sens **minimal ou formel**, la capacité des citoyens, donc des anciens étudiants devenus adultes, de participer aux processus de la démocratie : droit de vote, compréhension des mécanismes démocratiques : **démocratie formelle** ;
- dans son sens **d'égalité d'accès aux biens sociaux**, (revenus, emploi, sécurité sociale), aux loisirs, et bien sûr, à l'éducation et à la culture : **démocratie que l'on pourrait qualifier de « distributrice »** (1) ;
- dans son sens **d'égalité de participation à la délibération** des questions économiques sociales, culturelles, politiques, permettant ainsi à chacun(e) de participer en connaissance de cause et dans des lieux qui favorisent le débat, au processus de constitution et de réaffirmation des différences culturelles au sein de la société, et aux processus d'arbitrage et de conciliation en vue de la production de l'intérêt général : **démocratie que l'on pourrait qualifier de « productive »** (1).

1.2. Réussite « scolaire » et réussite

De ce triple point de vue, nous privilégions donc, parmi les objectifs généraux du Décret – Mission, un enseignement « démocratique » dans le sens où tous les jeunes acquièrent des compétences concrétisées en savoirs, savoir-faire et savoir-être, en vue de devenir des acteurs sociaux pour une société plus juste.

Le concept de « **réussite** » comprend donc un sens restreint (l'obtention des compétences nécessaires pour accéder au niveau suivant ou pour participer à la vie active) et un sens large (l'obtention de compétences d'acteur social pour produire la démocratie).

(1) Cette distinction entre les différents sens de la démocratie est empruntée, assez librement, à José Bengoa (L'éducation populaire pour les mouvements sociaux » - Texte ronéotypé – 26 pages).

1.3. L'égalité dans l'enseignement

Cette « réussite » doit être obtenue en offrant à tous les élèves des chances égales de réalisation.

L'égalité a plusieurs dimensions, qui sont toutes importantes et il ne faut donc en exclure aucune (2).

↳ **L'égalité d'accès** : celle-ci est formellement réglée dans l'enseignement par la loi d'obligation scolaire pour l'accès à l'enseignement fondamental. Par la suite, l'accès aux différents niveaux est conditionné, à certains stades, à la réussite dans les stades précédents. C'est ce qui fait dire que l'enseignement est « démocratique ». Mais derrière cette égalité formelle pèsent les facteurs d'inégalités sociaux, économiques, culturels et sexuels.

↳ **L'égalité des chances**. Celle-ci concerne l'égalité des conditions de départ. Selon les conditions prises en compte, elle est plus ou moins réalisée. Il y a une forme de raisonnement pervers sur l'égalité des chances, qui, en se concentrant sur les conditions formelles, ferme les yeux sur les conditions sociales, économiques, culturelles, sexuelles, et qui, surtout, justifie un traitement « égal » dans les processus d'enseignement et de formation, alors que les conditions de départ sont en réalité inégales. Cette notion d'égalité des chances produit enfin une idéologie méritocratique où l'on sanctionne les différences de résultat et on les justifie par des différences de mérite, sans tenir compte des conditions de départ.

La politique de discriminations positives reconnaît les « chances inégales » réelles, et propose un traitement « de faveur » à l'inverse.

↳ **L'égalité de progression**. Celle-ci concerne l'évolution des écarts de « réussite » entre élèves en fonction des critères mentionnés plus haut. L'enseignement a-t-il pour effet d'accentuer les écarts, de simplement les reproduire ou de les atténuer ?

↳ **L'égalité des résultats**. Deux aspects doivent être ici considérés :

- Le moment où sont appréhendés les résultats : est-ce à la fin du niveau d'enseignement considéré (par exemple le « résultat » atteint à la fin du primaire, du secondaire) ? ou est-ce après la période de formation, l'effet escompté au regard des objectifs de l'institution ? (la réussite à un niveau supérieur, l'accès à des emplois ?).
- Le concept même de « résultat » doit aussi être approfondi, comme signalé plus haut au point 1.2.

(2) Commission Enseignement du MOC (CEM) du 15.11.2000 – Cfr.Exposé de D. Delvaux, voir aussi Revue Forum - mars 2001

1.4. Questions à débattre : *Quelles sont nos valeurs de référence ? Qu'est-ce que « réussir » à l'école ? Quelle « égalité » voulons-nous dans l'enseignement ?*

Ce premier type de débat porte donc sur les valeurs à promouvoir : l'introduction propose deux affinements de concepts :

- celui de réussite : Qu'entendons-nous par « réussir » à l'école ? Quels sont les critères de l'école ? Sont-ce les nôtres ? Que voulons-nous mettre en avant ?
- celui d'égalité : il y a donc l'égalité d'accès des chances, de la progression, et des résultats (voir plus haut). Comment comprenons-nous l'objectif d'égalité dans l'enseignement ?

Est-il possible, et comment, de mettre en avant et opérationnaliser le sens large de la réussite tel que proposé plus haut : l'obtention de compétences d'acteur social pour « produire la démocratie » ?

2. Prendre la mesure de la dualisation sociale du système scolaire

2.1. Ségrégation et Pédagogie

Les études sur les inégalités dans l'enseignement recourent régulièrement à la notion de « ségrégation » du système d'enseignement. La ségrégation est une forme de distance sociale, se traduisant par une séparation dans l'espace. Cette ségrégation est sociale dans la mesure où elle sépare significativement des étudiants selon leur origine sociale.

Cette logique de ségrégation, qui fait plutôt partie de ce qu'on pourrait appeler « l'administration pédagogique » (politique de recrutement, politique d'orientation dans les filières et options, politique de répartition des classes) est l'une des causes régulièrement avancée pour expliquer le fonctionnement sélectif, socialement, de notre système d'enseignement.

Un autre ensemble de raisons évoquées est relatif aux méthodes pédagogiques où l'on se centre davantage sur les méthodes utilisées dans l'enseignement lui-même.

Une politique poursuivant plus d'égalité sociale doit donc s'appuyer sur ces deux leviers « l'administration pédagogique » et « les méthodes pédagogiques ».

2.2. Les indices de ségrégation sociale dans l'enseignement

« Le redoublement, l'orientation dans les filières de spécialisation et la liberté de choix des écoles concourent à rassembler entre eux les élèves en fonction de leurs performances scolaires, et, par la même occasion, en fonction de leur origine socio-économique » (3).

(3) Marcel Crahay « Notre école s'est-elle démocratisée ? » - Revue Nouvelle – Avril 2001, page 91

On retrouve ci-dessus rassemblés le mécanisme de départ (redoublement) et les deux processus qui vont prolonger ce mécanisme en l'approfondissant (les orientations en filières et options et les répartitions entre établissements).

Ceci est théorisé notamment par le sociologue Raymond Boudon qui voit dans le système scolaire un système « qui peut être assimilé à une suite de points de bifurcation (éventuellement de trifurcation), chacun présentant un risque de déviation d'une partie des élèves vers des sections de relégation » (4).

Cette théorie est largement démontrée :

- ✓ parce qu'il est clair que les **établissements** se caractérisent par des différences significatives de proportion d'élèves en « retard ».

Il y a donc bien, bien sûr, dans un certain continuum, des écoles qui ont significativement une proportion faible d'élèves en retard, et des écoles qui ont significativement une proportion importante d'élèves en retard. A cet égard, il faut bien remarquer que les « moyennes » sont ici peu pertinentes. Ce qui est important de constater, c'est que s'il y a des écoles dont la proportion d'élèves en retard est très faible, il y en a d'autres, à l'autre bout du continuum, dont la proportion d'élèves en retard est très importante !

- ✓ parce qu'il est clair que **les filières d'enseignement et les options dans les filières**, se caractérisent aussi significativement par des proportions différentes d'élèves en retard : les proportions d'élèves en retard sont nettement moins élevées dans l'enseignement général par rapport aux proportions d'élèves en retards dans l'enseignement technique de transition, dans l'enseignement technique de qualification et dans l'enseignement professionnel. Dans l'enseignement général lui-même, des différences importantes existent selon les types d'options.

Cette différence de proportion s'explique par un processus de déstasse des redoublements qui s'opère dans la filière générale, d'une option à l'autre, et de cette filière vers les filières techniques et professionnelles, principalement au moment du passage de deuxième en troisième année, c'est-à-dire au moment où se délivrent les attestations AOA (continuer en 3^{ème} général), AOB (orientation vers le technique ou le professionnel) ou AOC (année complémentaire dans le général).

Ce processus de relégation était d'ailleurs légalement reconnu. Les règles de passage relatifs à l'enseignement professionnel révèlent que le législateur estime que les élèves accédant aux sections professionnelles en provenance des autres filières seraient en situation d'échec scolaire.

Il était en effet prévu par Arrêté Royal de les faire accéder dans l'enseignement professionnel à un niveau donné sur base du seul critère de leur âge (à partir de la deuxième professionnelle). Par cette mesure, le législateur consacre formellement la filière professionnelle dans une position de filière de relégation (5).

(4) R. Boudon, cité dans M. Crahay. Op.cit. page 90

(5) Loi organique de l'enseignement technique du C953 et Arrêté Royal portant règlement général des études dans l'enseignement technique secondaire du 01.07.57

La réforme du premier degré a légèrement modifié ce processus en renvoyant la sélection – orientation en fin de deuxième mais n’a pas modifié le système de relégation ainsi institué.

- ✓ parce qu’il est clair que **les retards scolaires sont liés à l’origine socio-économique des étudiants**. De nombreuses études ont pu démontrer que, à chaque point de bifurcation de la course d’obstacles (redoublements, orientation dans les filières et option selon le système de relégation décrit plus haut), ce sont des enfants des milieux populaires qui culbutent et empruntent les voies de relégation.
- ✓ parce qu’au bout du secondaire, il apparaît nettement que, **l’université attire plus d’enfants de « milieu » aisé que l’enseignement supérieur non universitaire**. On constate aussi une différence importante entre le type court et le type long : le premier est plus fréquenté par les fils d’ouvrier que le second (6).

Dans l’étude déjà ancienne de J.L. Litt, sur 100 enfants d’ouvriers non qualifiés qui débutent dans le général, il n’en reste plus que 15 à l’arrivée (fin du secondaire). On en trouve 49 pour les enfants des cadres supérieurs (7).

2.3. L’évolution de la ségrégation

Les inégalités ont-elle décliné avec le temps ? Pour répondre à cette question, il faut tenir compte à la fois des « chiffres absolus » (le nombre d’élèves) et des pourcentages (% de retards, % selon l’origine sociale). Reprenons ici des données récemment rappelées dans la Revue Nouvelle (8).

- Les taux de retard en fin d’enseignement secondaire ont augmenté entre 1975 et 1993 : toutes sections confondues, ils sont 61,1% à terminer en retard en 1992-1993 alors qu’ils n’étaient que 50% en 1976-1977.
- La dualisation s’est, en outre, accentuée, entre la filière générale et les filières techniques et professionnelles. On observe les trois tendances suivantes :
 - 1° : une diminution des retards dans la filière générale : 40% d’élèves en retard en 83-84, 36,8% en 92-93 ;
 - 2° : une aggravation du retard scolaire dans l’enseignement technique : 75% en retard en 83-84, 80% en 92-93 ;
 - 3° : une aggravation plus forte encore dans le professionnel : 75% en retard en 83-84, 87% en 92-93.

(6) O. Donni et P. Pestiau « Peut-on parler de démocratisation de l’enseignement supérieur ? » - Reflets et Perspectives de la Vie Economique. Tome XXIV – Septembre 1995

(7) J.L. Litt, « Origine Sociale et scolarité ». Les processus générateurs d’inégalité scolaire : analyse longitudinale d’une cohorte d’élèves de la Province du Luxembourg » - LLN-UCL – 1980

(8) Crahay – Op. Cit. – page 95

2.4. Les effets de la ségrégation

2.4.1. Une comparaison internationale édifiante

« Tout se passe comme si notre système d'enseignement réussissait à amener une part substantielle (certes encore minoritaire) d'une cohorte à un niveau de formation relativement élevé, tandis que dans le même temps, il échoue à assurer un niveau de formation moyen (celui du secondaire supérieur que l'on tend d'ailleurs à considérer comme une norme) à la multitude » (9).

En effet, le tableau ci-dessous indique un taux de participation à l'enseignement supérieur significativement plus élevé que les pays qui nous entourent (voir colonne « Supérieur »), et, pour ce qui concerne la partie francophone du pays, un taux significativement élevé de jeunes qui n'atteignent pas un niveau plus élevé que le « Secondaire inférieur ou moins ».

Pourcentage de la population de 25 à 29 ans selon le niveau d'étude terminal (1996).

Comparaison interrégionale (en fonction de la région de domicile en Belgique) et internationale

	Secondaire inférieur ou moins	Secondaire supérieur	Supérieur	TOTAL
Belgique	26,00	40,00	34,00	100,00
Flandre	21,10	42,90	36,00	100,00
Wallonie	32,30	38,50	29,20	100,00
Bruxelles	33,10	29,30	37,60	100,00
France	25,00	49,00	26,00	100,00
Pays-Bas	26,00	50,00	24,00	100,00
Allemagne	19,00	65,00	16,00	100,00
Moyenne pays voisins	22,00	58,00	20,00	100,00

Source : Ministère Fédéral de l'Emploi et du Travail (1998)

Cette observation induit à faire un lien entre ces « résultats » et notre système dualisé. La ségrégation des établissements, des filières, des options, dont on a souligné le caractère de sélection sociale, offre des conditions de réussites élevées à l'enseignement supérieur... et des situations qui compromettent la réussite de l'enseignement secondaire supérieur, considéré aujourd'hui comme une norme minimale à atteindre (ce que démontre la relativement récente suppression du « CQ4 » considéré comme inadéquat sur le marché de l'emploi).

2.4.2. Autres conséquences de l'accentuation de la dualisation

2.4.2.1. La dénaturation des filières

A l'aube du rénové, le choix entre filières était présenté comme un choix équivalent, et même justifié par une idéologie de l'égalité qui tient compte des différences d'intérêts, d'aptitudes, etc. Il est clair aujourd'hui que les filières constituent un système de relégation en cascade, et que le vœu de valoriser le choix des filières comme un choix positif est actuellement un vœu pieux.

2.4.2.2. La stigmatisation des filières et des écoles où sont regroupées des proportions importantes d'élèves en retard

L'enseignement professionnel rassemble la proportion la plus élevée d'élèves en retard, dont la présence dans cette filière ne représente pas un côté positif, et vit en outre une crise d'identité parce que n'offrant pas, dans beaucoup de ses options, de justification de sa différence avec les options de l'enseignement technique autre que sociale. De plus, le marché de l'emploi fonctionne avec un double discours, prônant à la fois une formation de base solide (ce que n'offre pas l'enseignement professionnel non pas par essence mais du fait qu'il rassemble à priori les élèves les plus difficiles) et une adéquation très hypothétique avec des métiers professionnels en continuelle voie de transformation.

Il n'est donc pas étonnant que les élèves du professionnel, vivant une identité négative (la relégation) et l'absence de perspectives, rejettent un système scolaire qui les a relégués. De ce point de vue, les formes de violence d'élèves repérées dans certaines de ces écoles ne sont que le résultat d'un système en lui-même violent.

2.4.2.3. L'accentuation de la hiérarchisation des établissements pose des questions de survie à certains établissements.

La multiplication des difficultés de certaines écoles, conséquences des processus de ségrégation, peut entraîner une chaîne de conséquences prévisibles et constatées dans certains cas : regroupement significatif d'élèves en retard et en attitudes de rejet de l'école, déprédation des établissements, difficultés de trouver de bons enseignants, absentéisme des élèves, diminution des inscriptions et des subsides, menace de fermeture...

2.5. Les questions à débattre en régions : *quelle est la réalité dans notre région ?*

Le tableau descriptif présenté plus haut ne se « calque » probablement pas dans chacune des régions de la même manière. Il est d'ailleurs trop marqué par ce qui se passe en particulier dans les grandes villes (Bruxelles, Liège, Charleroi...).

Avant de passer à l'analyse des causes, et des normes précises, il est **intéressant de s'essayer à un échange ayant pour but de décrire les phénomènes de ségrégation scolaire dans votre région**. A ce stade, il s'agirait donc de bien prendre la mesure de la situation !

- Les établissements se distinguent-ils par des différences d'élèves, du point de vue de l'origine sociale et de l'importance des retards scolaires ? Pouvez-vous établir une sorte de carte de votre région où on distinguerait des écoles rassemblant significativement les « bons élèves », des écoles rassemblant, à l'autre pôle, significativement les élèves en retard scolaire, et des écoles se situant dans des positions intermédiaires ?
- Dans chacun des établissements, de telles différences apparaissent-elles entre filières et entre options ? A quoi attribuer le fait qu'une filière soit considérée comme « forte » ou comme « faible » ?
- Pouvez-vous discerner des évolutions à ces points de vue sur les dix dernières années ? L'écart entre écoles, l'écart entre filières, s'est-il creusé ?
- Y a-t-il des établissements vivant un problème de survie selon les mécanismes signalés au point 2.4.2.3. plus haut ? (Regroupement significatif d'élèves en retard, difficulté de trouver de bons enseignants, attitudes des élèves de rejet de l'école, absentéisme des élèves, diminution des inscriptions et des subsides, menaces de fermeture).

3. Analyse des mesures prises en vue de lutter contre la ségrégation scolaire et sociale

3.1. Pourquoi lutter contre la ségrégation scolaire et sociale ?

Il peut paraître étonnant de poser la question. Le bon sens invite à s'opposer à ce qui sépare les jeunes selon des critères scolaires et sociaux, au nom de la démocratie. Cet argument peut, en lui-même se suffire.

Il est cependant un autre argument, qui est de l'ordre de l'efficacité. Tout un courant de recherche tend à démontrer que l'hétérogénéité des groupes – classes donne de meilleurs résultats que la ségrégation scolaire et donc l'homogénéité des groupes – classes.

Trois processus engendrent la ségrégation : le redoublement qui crée les retards scolaires, l'orientation précoce dans les filières, qui se réalisent en grande partie en fonction des retards scolaires enregistrés, et la liberté des parents du choix de l'école conjuguée aux pratiques de sélection dans le recrutement exercées par les écoles et tenant compte, encore une fois, des retards scolaires ou même des niveaux de réussite dans les écoles d'origine.

Deux types d'arguments démontrent l'inefficacité de cette ségrégation. D'une part, on constate de meilleurs taux de réussite globaux dans les systèmes d'enseignement où l'école unique (jusqu'à la 2^{ème} ou 3^{ème} du secondaire) est organisée (10).

D'autre part, on se réfère à l'argument dit des « effets de pairs » selon lequel « la capacité d'un élève à apprendre, se développer et progresser au cours d'une année scolaire est directement affectée par les caractéristiques et comportements de ces camarades de classe et d'école.

(10) Crahay M. – L'école peut-elle être juste et efficace ? – Bruxelles. De Boeck 2000 à paraître, cité dans la Revue Nouvelle – Avril 2001 – op.cit.

En matière d'éducation, les « effets de pairs » constituent un « facteur de production » tout aussi important que la dépense par élève, la taille des classes, le salaire ou la qualification des enseignants... Un objectif de maximisation du niveau moyen des acquis scolaires pour l'ensemble d'une population d'élèves d'un pays ou d'une région peut être compromis si les élèves sont mal répartis entre écoles et classes (11).

3.2. Les courants de pensée par rapport à l'enjeu de la ségrégation

Avant d'analyser les mesures prises, il est utile de voir à quels courants de pensées ces mesures se rattachent. On peut en relever quatre :

3.2.1. La crainte du « nivellement par le bas »

L'argument du nivellement par le bas revient régulièrement dans les réactions aux mesures prises. Selon cet argument, les mesures allant dans le sens du tronc commun, ou de l'hétérogénéité des classes, freinent les possibilités des élèves les meilleurs. Cet argument souligne l'importance de la formation des élites intellectuelles

3.2.2. L'idéal de démocratie et d'égalité

A l'opposé, les tenants de ce point de vue soulignent les bienfaits démocratiques d'un enseignement où, sans pouvoir faire réussir tout le monde, on fait tout ce qui est nécessaire pour que tous les jeunes capables d'entreprendre des études supérieures puissent le faire, quelle que soit leur origine sociale ou la situation matérielle de leurs parents. Ce sont les tenants de mesures visant à supprimer autant que faire se peut les redoublements, à favoriser le tronc commun, et à rompre la logique de la hiérarchisation des établissements.

3.2.3. L'argument personnaliste

Selon cet argument, l'idéal d'égalité doit se combiner avec celui de la reconnaissance des différences : on parle alors d'une école sur mesure, adaptée aux différents besoins, capacités, aptitudes ; on y proclame l'égalité dans la différence, l'équivalence des aptitudes manuelles et intellectuelles, donc le principe d'équivalence entre les filières générale, technique et professionnelle. La voie institutionnelle pour réaliser cet objectif n'est pas l'école unique mais l'école « multilatérale » (12).

3.2.4. L'argument de « compensation »

C'est une logique de compensation qui paraît présider aux courants de pensée qui visent à compenser les effets de la ségrégation créée par les logiques mentionnées plus haut. Il s'agit alors non de s'attaquer aux causes mais aux effets des politiques ou du laisser-aller aboutissant à la ségrégation, en donnant plus de moyens aux élèves ou aux entités scolaires rassemblant significativement les élèves les plus faibles (du point de vue, cumulé dans la réalité, des retards scolaires et des indices socio-économiques).

(11) Vanden Berghe V. – op.cit, page 6

(12) Crahay – La Revue Nouvelle – 2001 – Op.cit.

3.3. Les mesures prises : quelques constats et analyses

3.3.1. Les effets du rénové

Le rénové avait été, au moins au niveau du discours, présenté comme une initiative démocratique, par une unification de l'enseignement secondaire en 3 degrés, par la création d'un premier degré ou cycle d'observation à partir duquel devait émerger un choix « positif » de l'élève. Selon la logique de pensée personnaliste, ce choix positif aurait été une garantie de meilleure réussite des élèves. Cependant, le système maintenait la distinction entre enseignement général et technique d'une part, et professionnel d'autre part, en permettant l'entrée dans l'enseignement professionnel sur base du seul critère d'âge.

Bien que, pour certains, on ne puisse évaluer les effets du rénové puisque toutes les mesures n'ont pas eu le temps d'être prises, on constate actuellement, dans les analyses qui en sont faites, un certain scepticisme :

- le rénové n'a pas eu d'effet positif sur la réussite scolaire : au contraire, les taux de retard ont augmenté entre 1975 et 1993. Bien évidemment, cette période est aussi celle d'une massification de l'accès à l'enseignement, ce qui signifie que davantage d'élites ont terminé avec fruit ce niveau d'études, mais davantage d'élèves aussi ont échoué, et la proportion d'échec a augmenté ;
- le système d'orientation a échoué : les passerelles n'ont fonctionné qu'en un seul sens ; l'équivalence des filières a été un leurre : il y a une réelle hiérarchisation entre les trois types d'études, et le tri s'est fait sur base des redoublements, mais aussi de l'origine sociale.

L'argument « personnaliste » (voir plus haut 3.2.3.) qui a influencé l'organisation du rénové a donc été peu opérant.

3.3.2. La réforme du 1^{er} degré

3.3.2.1. Son contexte

Dans les années 90, deux préoccupations d'ordre différent vont conduire à la réforme du 1^{er} degré. Le redoublement et ses effets sur le processus de ségrégation sont mis en question pour des raisons financières et pédagogiques. Financières parce que cela coûte cher aux finances publiques, et donc à la Communauté Française ; pédagogiques parce que les effets pédagogiques du redoublement paraissent inefficaces. D'où l'idée d'un premier degré :

- organisé en cycle sans redoublement, avec apprentissage sur 2 ans, rarement 3 ans via une année complémentaire adaptée aux besoins de l'élève ;
- commun à tous les élèves (général, technique, artistique), mais en maintenant la 1^{ère} accueil et la 2^{ème} professionnelle ;
- revu, du point de vue de l'évaluation, en définissant des socles de compétences à atteindre (et non des connaissances à accumuler).

3.3.2.2. Son évaluation

La réforme du 1^{er} degré est organisée depuis septembre 1994. Une étude inter-universitaire en a fait une première évaluation (13). Celle-ci, pleine d'enseignement, est moins connue qu'une autre enquête menée à la demande du Ministre Hazette, et qui soulignait que les taux d'échecs avaient augmenté. Cet aspect a donc conduit à revoir le moment où les difficultés des élèves sont repérées et où l'année complémentaire sera organisée (au cours du cycle ou en fin de 1^{ère} année et non après la deuxième année).

L'étude inter-universitaire avait l'intérêt de montrer que la réforme du 1^{er} degré avait des effets différents selon les situations, publics, culture (de réussite ou de sélection) des établissements.

Cette étude a démontré aussi la richesse des pratiques introduites dans les établissements (moment des interventions, objet de celle-ci, visée, statut ponctuel ou structurel, etc.), et l'aspect « catalyseur de la réforme », en ce qu'elle interrogeait tout le système : l'évaluation, la gestion de l'hétérogénéité, le contenu des attestations, la définition du rôle de l'enseignant.

Ce qui ressort de cette analyse, c'est que cette réforme à l'intérêt d'interpeller les acteurs là où ils sont prêts à se laisser interpeller, mais qu'à l'inverse, sans culture de la réussite implantée dans l'école, toutes les pratiques de contournement sont possibles, et donc des effets pervers.

3.3.3. Les zones d'Education prioritaires et le Décret sur les discriminations positives

3.3.3.1. Les zones d'Education prioritaires (ZEP)

Ces mesures font clairement partie du courant « de compensation ». Comme le rappelait W. Miller (14), les ZEP naissent après les mesures d'austérité de 1986, suite à l'initiative de quelques personnes à Bruxelles. Suit un groupe inter-Cabinets PS-PSC en 1989, qui a pour objet de dresser un état des lieux sur la question, d'élaborer un plan de traçage des frontières ZEP et de préparer l'installation de la Commission inter-réseaux ZEP, composée de représentants du Ministère, des PMS, des PO, des syndicats. Les premières ZEP sont mises en place, avec déjà des mises en question quant au risque de processus de ghettoïsation et de stigmatisation de ces quartiers.

3.3.3.2. Le Décret sur les Discriminations positives

Les Décrets d'octobre 1994 pour le secondaire et de 95 pour le fondamental établissent des distinctions selon les milieux socio-économiques des élèves et selon d'autres critères. Les Décrets ont eu dans l'application un effet de saupoudrage : les écoles concernées étaient trop nombreuses.

(13) « Etude de Inter-Universitaire : la mise en place de la réforme du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire » - Janvier 2001 - Pages 129

(14) Commission Enseignement du MOC du 19 septembre 2000

En 1998, un nouveau Décret détermine les établissements qui bénéficiaient de subsides supplémentaires pour encadrer les élèves et de subsides de fonctionnement complémentaires.

On assiste à un glissement des bénéficiaires des subsides puisque les moyens financiers sont accordés aux seules écoles, et non en partie à des partenaires extérieurs, comme cela était prévu dans le ZEP.

Les mesures les plus récentes concernant les discriminations positives visent à mieux cibler les établissements sur base de critères plus objectifs. Les quartiers concernés ont été déterminés par une analyse à 12 variables pour lesquelles on avait des données INS et ONSS. L'enquête universitaire a fait une moyenne arithmétique du niveau socio-économique des élèves dans une implantation, sur base du niveau socio-économique de quartier où l'élève habite. Au total, le nombre d'écoles concernées a été ramené à 409 pour le fondamental (au lieu de 650 précédemment) et à 170 dans le secondaire.

Une autre amélioration visait à mieux utiliser les moyens utilisés, mais l'évaluation de cette utilisation est attendue.

Enfin, les moyens des discriminations positives ont été augmentés, passant de 300 millions en 1999, à 404 à 2000 et à 464 millions au budget 2001 pour le Fondamental. Pour le Secondaire, les chiffres sont de 310 Millions en 1999, 328 en 2000 et 360 en 2001 (15).

Au bout de compte et malgré cette évolution, selon W. Miller, les moyens pour les Discriminations positives sont faibles et peu de choses ont réellement changé au niveau de l'organisation des écoles concernées en termes de projets éducatifs. Parallèlement, les problèmes sociaux se sont développés plus rapidement que la constitution de la politique scolaire de discrimination positive.

Une autre question concernant les Discriminations positives est liée à leur efficacité. La liberté du réseau libre interdit par exemple à la Communauté Française de vérifier et contrôler les projets menés. Dans le réseau de la Communauté Française, l'Inspection peut intervenir, mais elle intervient surtout à la réception des projets et non en vue de les évaluer.

3.4. Des mesures sans réelle concertation des acteurs ?

Ce qui frappe dans l'analyse des mesures prises comme celles mentionnées (rénové, réforme du 1^{er} degré, ZEP et Discriminations positives, c'est l'impression que les acteurs y ont été oubliés : ce qui expliquerait que des effets de structures (le poids du général, la hiérarchie des filières) et de culture (la peur du nivellement, la culture élitiste) l'emportent à chaque fois, contournant les meilleurs projets.

(15) Toutes ces données proviennent des informations fournies par M. Arnaud Deltour, du Cabinet du Ministre Nollet, lors de la Commission Enseignement du 13 décembre 2000.

La logique de l'équivalence des filières proclamée dans le renové a été contournée. La réforme du premier degré ne se traduit pas seulement par l'interdiction du non-redoublement, elle nécessitait une implication des acteurs privilégiés que sont les enseignants pour repérer les élèves en difficulté, se concerter entre eux pour réfléchir aux solutions les plus adéquates ; cela s'est fait de-ci de-là, mais sans prendre toute la mesure de ce qui était nécessaire pour créer cette culture de la réussite sans laquelle la réforme ne pouvait aboutir...

« La démarche de changement suppose une profonde transformation de la façon de diriger... Il nous faut passer d'une logique de la direction supposée omnisciente à une logique plus démocratique qui suppose de s'appuyer sur les ressources humaines. ... la logique du changement me semble devoir s'appuyer sur deux conditions principales : l'écoute d'une part, la délibération ensuite... » (16).

En Communauté Française, un tel type d'écoute a manqué. La multiplication des Agoras, en 1995, s'est révélée illusoire, dans la mesure où elle n'a pas abouti à une réelle délibération. Parallèlement, les lieux prévus de concertation, comme le Conseil de l'Education et de la Formation, semblent avoir été surtout créés pour déminer les conflits sociaux des années 90, mais ne pas être reconnus aujourd'hui comme lieux de délibération pouvant aboutir à des changements de politique d'Education.

Enfin, les lieux évoqués vont de l'assemblée plus ou moins spontanée, comme dans les agoras, à des lieux très institutionnels et centralisés, comme le Conseil de l'Education et de la Formation. Entre ces deux types de lieux, émergent aujourd'hui d'autres projets et initiatives, censés donner mieux la parole aux acteurs au niveau régional et au niveau des établissements. On y reviendra dans la question des pilotages (« nationaux », « régionaux », et « d'établissement »).

3.5. Des questions à débattre en région : *comment évaluons-nous les mesures prises à savoir le renové, la réforme du 1^{er} degré, les ZEP, la politique de discrimination positive, en regard de l'objectif d'égalité ?*

Un premier débat pourrait consister à voir avec quel courant de pensée on est le plus proche : que pensons-nous des arguments du « nivellement par le bas », de l'idéal démocratique et égalitaire, de l'argument personnaliste, et de l'argument de compensation ? (voir 3.2. « Les courants de pensée »).

Il serait aussi particulièrement intéressant d'entendre le témoignage d'enseignants et autres acteurs qui ont vécu ces réformes : enseignants dans le 1^{er} degré, enseignants d'écoles en discrimination positive, etc...

(16) « La Sociologie – Histoire et Idées ». Ed. Sciences Humaines, Paris 2000. Entretien avec M. Crozier « Jeux des Acteurs et Dynamique du changement » - Page 209

Ensuite, il serait intéressant, avec l'aide d'intervenants connaissant bien la matière, d'évaluer ensemble, du point de vue de l'objectif d'égalité, les mesures prises : le renové, la réforme du 1^{er} degré, les zones d'Education prioritaire, les politiques de discrimination positives.

4. L'absence de pilotage dans l'enseignement

4.1. L'enseignement, un « quasi-marché » ?

V. Vandenberghe (17) considère que le système éducatif belge fonctionne sur le principe du « quasi-marché » : celui-ci repose essentiellement sur deux idées : celle d'un financement public à l'élève, et celle du libre choix de l'école.

L'origine de ce système repose sur la concurrence entre le réseau libre et le réseau officiel. Les parents, les élèves sont totalement libres de choisir l'établissement et les établissements sont financés en fonction du nombre d'inscrits. (A ce système s'oppose, par exemple, celui de la « carte scolaire » où les élèves sont assignés à une école en fonction de leur lieu de résidence).

Or, on constate que ce « quasi-marché » a pour effet de concentrer systématiquement les élèves les plus aptes (repérés par le fait qu'ils n'ont pas de retard scolaire) dans certains établissements, et les « moins aptes » (repérés par l'importance du retard scolaire) dans d'autres.

Face à ce phénomène massif, les mesures prises évoquées plus haut paraissent dérisoires, comme si la dualisation de l'enseignement, loin de traduire une déviance accidentelle du système, semble au contraire faire intégralement « système » et constitue une tendance lourde que les mesures législatives ne paraissent pas pouvoir freiner.

4.2. L'absence de pilotage

Du point de vue qui est pris dans notre analyse, à savoir la problématique de la dualisation de l'enseignement, on doit constater que peu est fait.

Au niveau général (ou « macro ») le Décret « Missions » ne se heurte pas à cette problématique, sinon en édictant quelques normes générales par rapport aux inscriptions d'élèves.

Par contre, le Décret Mission met en place structurellement des conseils de participation, dont une des missions est de présenter un projet d'établissement et de réaliser un rapport d'activités selon certains critères. Il y a donc, par ce Décret, un renforcement de la concertation au niveau du « micro ». Au niveau de l'enseignement libre, ce niveau « micro » est particulièrement dispersé.

Dans l'enseignement libre, le nombre de P.O. est de plus de 650 dans le fondamental et de plus de 250 dans le secondaire, alors que les exigences de professionnalisation sont de plus en plus fortes, et que la gestion bénévole a ses limites (notamment concernant la gestion du personnel). Entre ces deux niveaux, celui des sous-régions, il existe une série de structures où des concertations sont prévues dans certains domaines :

- les « entités » dans le fondamental, censées promouvoir la concertation dans les zones, et gérant notamment les réaffectations (cfr. Décret Ecole de la Réussite de 1995) ;

(17) Exposé de V. Vandenberghe lors de la Commission Enseignement du MOC du 18 octobre 2000. Le même thème a été abordé lors de la Semaine Sociale 2000 du MOC, où V. Vanden Berghe animait l'atelier « Enseignement ».

- les « centres d'enseignement secondaire », les « unités de programmation et de concertation », les « entités », les « conseils de zones ».

Le jugement des experts invités à la Commission Enseignement du MOC est que ces structures sont de peu de poids, en particulier concernant le processus de dualisation.

De plus, à l'analyse, ces structures ont été souvent mal pensées, sans liens entre les regroupements au niveau du fondamental et au niveau du secondaire, et dans certains cas, sans liens entre les regroupements d'écoles et l'appartenance à un bassin régional.

Ces structures ont de fait un rôle assez limité : les offres d'enseignement ne sont pas réellement coordonnées, la disparité des situations en termes d'équipement et de fonctionnement des écoles n'est pas rencontrée.

4.3. Le concept de pilotage

L'idée de pilotage apparaît notamment dans un ouvrage de Jean Magy (18), ex-Secrétaire Général du Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation.

Elle se distingue de celle de « planification » qui a des accents jacobins et du « management » qui a des accents technocratiques.

« Le pilotage serait une régulation dynamique du champ éducatif alliant décentralisation, établissement clair des règles décisionnelles, et transparence des effets de décisions » (19).

Décentralisation au sens où il y aurait différents niveaux de pilotage, avec à chaque fois des compétences différentes.

Au niveau « macro », l'établissement des normes, les structures, la détermination des socles de compétence, les politiques générales de discriminations positives, etc.

Au niveau « méso », les décisions en matière d'offre de formation, la gestion des emplois et des biens, la solidarisation des établissements, les règles déontologiques de publicité scolaire, les concertations et accords possibles avec les acteurs économiques et les institutions sportives et culturelles (exemples donnés lors des séances de la Commission Enseignement du 18 septembre avec W. Miller et du 15 novembre avec B. Delvaux).

Au niveau « micro » de l'établissement, le projet d'établissement, l'animation pédagogique.

Le pilotage doit articuler ces 3 niveaux dans la cohérence.

(18) Jean Magy « L'enseignement et la formation en Communauté Française » - Traduire et gérer la qualité ». CEPESS – Coll. Monographies 1992

(19) Michèle Garant – Commission Enseignement du MOC du 21 février 2001
Etablissement clair des règles décisionnelles. Des exemples récents démontrent un certain flou dans les décisions. Un exemple en est la réforme du 1^{er} degré et l'organisation de l'année

complémentaire. La notion de « socles de compétences », excellente dans son intention d'égaliser les acquis, est apparue comme floue et donc peu opérationnelle.

« Il y a en effet un décalage entre « les socles de compétence sur papier, dans un livre et ce que chacun bricole dans sa classe ». Mais ceci doit aussi tenir compte, à l'opposé, de la liberté créatrice des enseignants, qu'il convient de ne pas enfermer dans un modèle tout fait » (20)

« La transparence des effets de décision » implique une évaluation –et une diffusion– des effets des réformes réalisées à chacun des niveaux.

Enfin, dans l'ouvrage de Jean Magy, le pilotage ne peut s'imaginer sans **concertation** des acteurs responsables d'autres champs (la formation des adultes – l'emploi) mais aussi avec les personnels concernés, c'est-à-dire le personnel de l'enseignement et les pouvoirs organisateurs.

5. La concertation au niveau régional pour plus d'égalité : Proposition de consolidation du pilotage régional (21)

5.1. Pertinence du niveau « méso »

Le niveau central est insuffisant : le contournement des normes se réalise par la concurrence entre établissements, via la publicité scolaire, la politique de recrutement, la recherche légitime par les parents de la meilleure école pour leur enfant.

Le niveau de l'établissement est limité : le jeu de la concurrence, la composition sociologique des écoles sont en grande partie données même s'il y a ce niveau (voir point 6) des possibilités d'action.

5.2. Quel niveau « méso » ?

On trouvera en annexe les divers niveaux de concertation dans l'enseignement libre avec le nombre d'établissements concernés.

La logique imposerait d'avoir des regroupements géographiques adéquats par rapport à la réalité sociologique, en fonction d'une unité de bassin scolaire qui maximise la proportion d'élèves qui vont à une école proche. Au-delà des questions techniques et statistiques, il faut en tout cas veiller :

- à une correspondance entre les regroupements du fondamental et du secondaire ;
- à une correspondance entre enseignement ordinaire et spécial ;
- à de possibles concertations entre enseignement libre et les autres réseaux ;
- à un emboîtement entre CES et zones, ce qui n'est pas toujours le cas.

(20) Donnay-Crahay – « Etude inter-universitaire : la mise en place de la réforme du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire ». Janvier 2001 – Texte ronéotypé p. 52

(21) Cette partie doit beaucoup, sinon tout, à l'exposé de Bernard Delvaux. Commission Enseignement du 15.11.2000
Une piste est actuellement évoquée quant au regroupement des PO dans l'enseignement libre : le regroupement en 62 PO d'entités au niveau fondamental et une quarantaine dans le secondaire

(22), ce qui correspond, pour le libre, au nombre actuel de regroupements géographiques couverts par les « unités conventionnelles de programmation », et, en gros et en moyenne, à 4 bassins scolaires par zone (+/- 4 bassins scolaires par comités sub-régionaux de l'emploi, pour donner une idée approximative).

5.3. Quels pourraient être les domaines d'action au niveau du « bassin scolaire » ?

Eu égard à l'objectif prioritaire de lutte contre la dualisation, de nouvelles compétences sont proposées, au-delà de la compétence actuellement reconnue aux Unités de Concertation et de Programmation (UCP) de structurer l'offre d'enseignement :

- la répartition des ressources financières, humaines et matérielles.
Il existe déjà des concertations sur les réaffectations d'enseignants, sur les reliquats du Nombre Total de Périodes - Professeurs (NTPP), sur une répartition du pot de solidarité, et quant à l'aide administrative pour les écoles primaires.
On pourrait aller plus loin : les achats groupés, la spécialisation des staffs des directions d'école, la mise en place de plan comptable, dans le but d'alléger la part de travail administratif et de valoriser les activités d'animation pédagogique. De plus, les « accords de la Saint-Boniface » prévoient la constitution d'un Fonds de mutuellisation d'au moins 10% des subsides de fonctionnement : c'est un nouveau levier pour une politique de solidarité, mais pas nécessairement.
Il devrait aussi être possible, à ce niveau, de favoriser des différenciations structurelles de l'encadrement et de renforcer notamment le personnel éducatif non-enseignant dans les écoles où cela s'avère nécessaire.
- l'offre d'enseignement concerne principalement actuellement les nouvelles options.
Il existe déjà une concertation de programmation, des fermetures d'option et des regroupements d'option.
On pourrait aller plus loin : la politique de grille-horaire du 1^{er} degré qui pourrait valoriser les options techniques, l'organisation de l'union complémentaire, l'analyse conjointe des projets d'établissements et des rapports d'activités dans leurs effets sur les autres écoles, la promotion d'anticipation pour les élèves en difficultés et/ou en décrochage.
- l'orientation et la répartition des publics.
Cette question, cruciale, ne fait actuellement pas objet de concertation. Il devrait être possible de se concerter pour avoir un code de déontologie publicitaire, pour promouvoir une publicité de bassin, pour informer conjointement les publics des cours et options, pour définir une attitude à prendre en cas de non-inscription ou non réinscription d'élèves, pour définir des pratiques d'orientation cohérentes aux niveaux où les cursus se modifient : passage du primaire au secondaire, passage du 1^{er} degré au 2^{ème} degré ;
- les relations extérieures.
Les compétences pourraient aussi se rapporter aux rapports avec l'extérieur : concertation avec les transports publics, les associations sportives, les associations culturelles et d'éducation permanente, les organisations de formation d'adultes.

(22) Alter Educ. Actualité du 3/1 au 16/1/2001, n°8. « Vers des regroupements de pouvoirs organisateurs dans le libre ».

5.4. Questions à débattre en région : évaluer les limites actuelles des concertations régionales dans l'enseignement et promouvoir des instances de régulation régionale dans un but de plus grande égalité entre écoles.

Il serait intéressant **de faire d'abord le point** avec les acteurs impliqués dans des concertations régionales, des représentants des P.O., de Direction d'écoles, de parents et de syndicats enseignants participant aux Organes régionaux de concertation (ORCO) qui donnent des avis aux conseils de zones. Evaluer avec eux le rôle joué par ces instances : s'agit-il de vraie programmation ? Met-on en jeu une solidarité entre écoles ? Qu'est-ce qui pourrait être fait pour promouvoir la solidarité entre écoles :

- quant à la répartition des publics scolaires (politique de recrutement, publicité scolaire,...) ?
- quant à la gestion des ressources humaines (enseignants et personnel éducateur non-enseignant) ?
- quant à la gestion matérielle, financière et patrimoniale ?
- quant à une organisation cohérente du 1^{er} degré et de l'offre des filières dans la zone ?
- quant à l'organisation de l'accueil extra-scolaire ?
- quant aux contacts avec l'environnement . Politique des transports publics, des sports, des activités culturelles ?

6. La politique des établissements pour plus d'égalité

6.1. L'outil des Conseils de Participation

Les Conseil de Participation sont organisés au niveau des établissements. A ce niveau, il y a une part de facteurs extérieurs qui constituent des données difficiles à modifier. C'est pour cette raison que nous avons situé le débat au niveau du bassin scolaire au point précédent. Cependant, il serait erroné de penser que les politiques d'établissement ne jouissent d'aucune liberté d'action. Les acteurs issus des mouvements progressistes peuvent y jouer un rôle essentiel, tant pour contrecarrer les dérives élitistes que pour proposer des pistes concrètes d'action dans le sens de la démocratisation de l'enseignement.

Ils peuvent œuvrer :

- au fonctionnement démocratique du Conseil lui-même, en favorisant l'expression de tous les acteurs, en particulier ceux qui ont le moins l'habitude de s'exprimer en public, en organisant des formations des élèves, en recherchant les alliances nécessaires avec ceux qui veulent promouvoir une école démocratique ;
- à bien connaître la situation de l'école du point de vue de sa démocratisation : le rapport d'activité à présenter et à faire approuver par le Conseil de Participation doit en effet contenir des informations annuelles concernant les taux de réussite et de redoublement, les démarches de soutien aux élèves en difficulté et l'organisation de la 3^{ème} complémentaire, les innovations pédagogiques mises en œuvre, les procédures d'inscription et de refus d'inscription ;

- à définir un projet d'établissement démocratique, et promouvoir dans ce cadre des moyens pédagogiques. Parmi ceux-ci, nous avons déjà suggéré (23) :
 - * l'organisation systématique de l'entraide entre élèves (parrainage ? sous-groupes ?) ;
 - * des contrats pédagogiques clairs contenant l'objectif des cours, les méthodes, les supports, l'évaluation ;
 - * un diagnostic régulier de l'évolution des élèves en tenant compte des inégalités sociales et culturelles afin de prévenir les échecs scolaires et y remédier ;
 - * des temps de concertation et d'échanges pédagogiques entre enseignants et la stabilisation des équipes enseignantes.

6.2. Les « effets d'établissement » et du rôle des directions

Une enquête récente de Vincent Dupriez (24) auprès de 125 chefs d'établissements et 3.621 enseignants de l'enseignement secondaire catholique, ainsi que des données de l'Administration de l'enseignement cherchent à vérifier si un établissement peut, par la politique qu'il poursuit, influencer significativement la trajectoire et les performances scolaires des élèves. Autrement dit, peut-il faire autre chose que reproduire les inégalités sociales et culturelles de départ ? Il est intéressant de résumer brièvement la méthode utilisée.

« La performance scolaire des élèves » était repérée par le nombre respectif des types d'attestation délivrée en fin de premier degré : continuation dans le général (AOA) ?, passage dans le technique ou professionnel (AOB) ?, redoublement dans le général ou passage dans l'année complémentaire (AOC) ?

Pour mesurer l'**effet-établissement**, il s'agissait d'identifier quelles sont les caractéristiques des établissements qui, à population scolaire équivalente, produisent de meilleurs résultats.

De toutes les « variables » prises en considération, et après vérification, il s'est avéré que les facteurs les plus opérants étaient :

- l'indice d'hétérogénéité entre classes : plus une école fonctionne avec des inégalités de niveau importantes **entre** ses classes, moins élevé sera le pourcentage d'attestation de réussite délivré par l'établissement : la manière dont les élèves sont distribués est donc extrêmement importante. Il s'agit donc moins d'un problème de pédagogie de l'enseignant que d'un problème d'administration pédagogique. Or, dans 80% des établissements, la décision en la matière ne relève ni du PO, ni des enseignants, mais bien du Directeur d'école.

(23) Guide pour l'action des Conseils de Participation des Etablissements scolaires 22.10.97

(24) Commission Enseignement du MOC du 21.02.2001. Document remis en séance : « Entre traditions et transformations, que révèle l'analyse des établissements scolaires ? » - V. Dupriez - Girsef

- la collégialité entre enseignants, visant ici spécifiquement la participation des enseignants aux processus de décision dans l'école. Celle-ci est probablement l'aboutissement d'un processus de coopération réussi entre enseignants. « Il ne suffit pas en effet que les enseignants se concertent... la concertation entre enseignants doit être suffisamment avancée pour aboutir à un mode de fonctionnement où un certain nombre de décisions sont prises collectivement » (25).

Il faut en outre souligner que le premier facteur n'a pas seulement des effets différenciés sur la réussite scolaire, mais aussi sur l'occurrence des problèmes en classe. Le mode de formation des classes, homogènes ou hétérogènes, produit une influence sur les élèves et notamment sur l'existence de comportements rebelles dans les classes. Les élèves les plus faibles s'ils sont regroupés dans des classes homogènes, réagissent à cette forme de ségrégation en adoptant des comportements de rejets face à l'école et aux enseignants.

La découverte de ces deux facteurs principaux souligne l'importance du rôle du Directeur et de sa fonction d'administration pédagogique (lorsqu'il constitue les classes) et d'animateur pédagogique (lorsqu'il organise les relations sociales avec les enseignants de son école). Or, l'enquête constate aussi que, tout en souhaitant jouer davantage un rôle d'animateur pédagogique, le Directeur y consacre en réalité fort peu de temps.

Il apparaît donc, au regard de ces informations et analyses, que les Conseils de Participation auraient intérêt à concentrer leurs efforts sur les deux variables déterminantes : la constitution des classes dans un sens d'hétérogénéité et la participation des enseignants aux décisions qui concernent l'établissement.

6.3. Les questions à travailler qui découlent de cette analyse

- Quels éléments peut-on rassembler pour vérifier l'importance des échecs et retards scolaires dans un établissement et leurs liens avec l'origine sociale et culturelle des élèves ? (cfr. rapport d'Activité soumis au Conseil de Participation) ?
- Sur quels critères se répartissent les élèves dans les classes en particulier au premier degré ? Recherche-t-on à homogénéiser les classes ou à constituer des groupes hétérogènes, ce qui assure une meilleure stimulation des élèves les plus faibles ?
- Quels sont les rapports entre Directions et enseignants ? Un certain nombre de décisions sont-elle prises collectivement ? Dans quels domaines ?

(25) V. Dupriez – Op.Cit p. 32