



L'ORIENTATION SCOLAIRE : VALORISATION DES COMPÉTENCES OU RENFORCEMENT DES INÉGALITÉS ?

II L'ORIENTATION SCOLAIRE : VALORISATION DES COMPÉTENCES OU RENFORCEMENT DES INÉGALITÉS ?

Introduction	64
1. Moments charnières dans le parcours de l'élève : l'orientation <i>stricto sensu</i>	66
1.1. Définitions : de la théorie à la pratique	66
1.2. Le premier degré du secondaire	67
1.3. Le passage du premier degré au deuxième degré du secondaire	68
1.3.1 Les différentes formes d'enseignement	68
1.3.2 Les attestations d'orientation	70
1.4. Les acteurs de l'orientation	72
2. Orientation scolaire : un processus multifactoriel	73
2.1. La distance entre l'enseignement et les personnes vivant dans la pauvreté	73
2.1.1 Le difficile apprentissage de l'école	73
2.1.2 Des ponts entre l'enseignement et les personnes pauvres	74
2.2. L'externalisation de la remédiation	76
2.2.1 La remédiation organisée en dehors de l'école	76
2.2.2 La remédiation au sein de l'école	77
2.3. Le travail scolaire à domicile, facteur d'inégalités	79
2.3.1 A la maison ou à l'école ?	79
2.3.2 L'aide au travail scolaire à domicile organisée par le 'troisième milieu'	79
2.4. L'école et son environnement, manque de clarté dans les responsabilités	80
2.4.1 L'école et le 'troisième milieu'	80
2.5. L'inégalité des chances dans l'enseignement	82
2.6. Les frais scolaires, un obstacle supplémentaire à l'orientation positive	83
3. Recommandations	85
3.1 Renforcer l'enseignement fondamental pour éviter l'accumulation du retard scolaire et une orientation inadéquate par la suite	85
3.2 Evaluer et adapter les mécanismes actuels de l'orientation et, en particulier, leur impact sur les élèves issus d'un milieu défavorisé	85
3.2.1 Repenser le système des attestations B et évaluer les effets du rapport de compétences	85
3.2.2 Consolider le tronc commun et limiter les choix d'orientation avant 16 ans	86

3.2.3	Evaluer la réforme du premier degré et le Certificat d'Étude de Base	86
3.2.4	Adapter le fonctionnement du conseil de classe	86
3.3	Améliorer l'égalité des chances dans l'enseignement	87
3.4	Revaloriser l'enseignement technique et professionnel	87
3.5	Soutenir et accompagner les enseignants	87
3.6	Informier et accompagner les parents dans l'orientation scolaire de leurs enfants	88
3.7	Clarifier le rôle des acteurs impliqués dans la scolarité des enfants	89
3.8	Garantir la gratuité de l'enseignement	89
	Liste des participants	90

Introduction

L'enseignement est un levier fondamental dans la lutte contre la pauvreté et donc une thématique récurrente dans les travaux du Service. C'est également une thématique extrêmement vaste. Nous avons donc délimité quelque peu le sujet pour la concertation en choisissant un thème important pour les chances de formation des personnes vivant dans la pauvreté et politiquement actuel¹. C'est l'orientation scolaire dans l'enseignement secondaire qui a été choisi comme angle d'approche spécifique².

Pourquoi le secondaire ? L'enseignement secondaire est complexe et très éloigné de l'univers des personnes pauvres. Les parents sont encore moins familiarisés avec ce type d'enseignement qu'avec le primaire. Ils éprouvent des difficultés à s'informer correctement et à nouer des relations avec les enseignants et l'école. Les élèves ne trouvent pas leur place, ne persévèrent pas, échouent ou décrochent.

Dès le début de la concertation, les participants ont souligné que l'orientation pouvait être entendue au sens large ou au sens strict :

- *lato sensu*, l'orientation concerne tout ce qui peut donner du sens au processus d'apprentissage des élèves tout au long de la scolarité, le choix des études n'étant qu'un élément de l'accompagnement continu du parcours scolaire ;
- *stricto sensu*, ce terme désigne la manière dont les écoles orientent les élèves vers une école, une forme d'enseignement et/ou une option donnée à certains moments charnières (lors du passage du primaire au secondaire et entre les différents degrés du secondaire).

En Belgique, les élèves sont généralement orientés sur la base de leurs prestations et non de leurs compétences ou de leurs centres d'intérêts. Des recherches ont montré que l'enseignement secondaire fonctionne trop comme une 'trieuse'. Ceux qui rencontrent des difficultés à l'école sont souvent orientés vers une autre filière, une forme d'études plus pratiques (souvent considérées comme 'plus faibles' ou 'plus faciles') ou une autre école.

S'il est normal qu'une sélection s'opère sur la base des compétences des élèves, il est par contre problématique que ce tri reflète et renforce les inégalités socioéconomiques. C'est un fait : dans l'enseignement technique et professionnel, actuellement peu valorisé, les élèves issus de familles pauvres sont beaucoup plus nombreux que ceux des classes sociales plus favorisées. Pour la suite du parcours scolaire, une telle orientation a des effets néfastes : désintérêt, absentéisme et décrochage scolaire.

Le choix de l'orientation scolaire dans le secondaire était censé délimiter la thématique traitée au sein de la concertation. Néanmoins, le groupe de concertation a affirmé clairement, dès sa première réunion, qu'il voulait aborder la thématique de manière large comme défini ci-dessus. En effet, se focaliser sur l'orientation scolaire dans le secondaire aurait été trop restrictif et n'aurait pas permis d'analyser et/ou de résoudre le problème du retard scolaire et de l'échec de certaines catégories d'élèves. Les participants à la concertation soulignent que c'est souvent plus tôt et ailleurs qu'il faut rechercher la cause d'une mauvaise orientation.

¹ Favoriser une orientation scolaire positive constitue de plus en plus une priorité politique tant en Communauté française que flamande. cf. Ecole : demandez les programmes (2009). *Supplément du journal "Le Soir"*, 4 juin ; Commission 'Accent sur le talent' de la Fondation Roi Baudouin (<http://www.kbs-frb.be/otheractivity.aspx?id=193914&LangType=2067>) ; le 'Competentieagenda 2010' du Gouvernement flamand et des partenaires sociaux flamands (<http://www.werk.be/beleid/competentiebeleid/competentieagenda/?SMSESSION=NO>) ; Vlaanderen in Actie (<http://www.vlaandereninactie.be/nlapps/default.asp>).

² Le Rapport bisannuel 2007 montrait déjà que l'orientation scolaire est un thème actuel et pertinent pour les personnes vivant dans la pauvreté. Le passage du primaire au secondaire est problématique, pour les personnes pauvres en particulier. Service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale (2007). *Lutter contre la pauvreté. Evolutions et perspectives*, Bruxelles, pp. 82-83.



Nous avons donc structuré ce chapitre en fonction de cette préoccupation. Dans la première partie, nous traiterons de l'orientation scolaire au sens strict. Tout en gardant à l'esprit que les bases d'une orientation correcte sont jetées dès l'enseignement primaire, des choix sont posés au moment du passage vers le secondaire et pendant le secondaire. Ces moments de transition sont souvent problématiques. Nous étudierons plus en détails les réflexions du groupe de concertation sur les structures (l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire, les différentes formes d'enseignement), les mécanismes (octroi des attestations A, B et C et des rapports de compétences) et les acteurs qui jouent un rôle dans l'orientation des élèves.

Dans la seconde partie, nous présenterons le contexte dans lequel les processus d'orientation se déroulent. L'accent sera mis sur les relations entre la culture scolaire et la pratique enseignante, d'une part, et le milieu familial des élèves issus de familles pauvres d'autre part. Comme le retard scolaire entraîne souvent une orientation erronée, nous étudierons comment l'éviter. Nous aborderons aussi le thème de l'école et son environnement. En effet, des acteurs autres que l'école ont pour responsabilité de garantir l'égalité des chances pour tous les élèves. Des mesures politiques structurelles sont prises dans les communautés pour favoriser celle-ci. Nous terminerons par des recommandations politiques.

Ce chapitre est le fruit du travail du groupe de concertation sur la pauvreté et l'enseignement qui a poursuivi ses travaux ces deux dernières années. Il s'est réuni neuf fois entre juin 2008 et octobre 2009. Il comprend, outre des associations dans lesquelles des personnes pauvres se reconnaissent, des représentants de structures qui mènent une réflexion, soutiennent et accompagnent enseignants et élèves³ (*Centrum voor leerlingenbegeleiding* – CLB - et des Centres psycho-médico-sociaux – PMS -, administrations, instituts de recherche et 'troisième milieu'⁴).

Constatant que certains acteurs importants n'étaient pas représentés dans le groupe de concertation (enseignants, directeurs, médiateurs scolaires, etc.), une réunion supplémentaire a été organisée avec eux pour discuter d'un avant-projet de ce texte afin d'améliorer et d'enrichir l'analyse et les recommandations⁵.

Pour élaborer ce rapport, des contacts bilatéraux ont également été pris avec des personnes ressource dans le domaine de l'égalité des chances dans l'enseignement. En outre, le Service a étudié la littérature pertinente et suivi l'actualité de la politique de l'enseignement dans les trois Communautés, notamment via des contacts avec leurs administrations respectives. Une note d'information comparant les systèmes d'enseignement dans les trois Communautés a été rédigée sur la base des différentes informations ainsi récoltées⁶.

Il nous semble important enfin de préciser que le groupe de concertation a abordé le passage tant de l'enseignement primaire au secondaire que du premier au deuxième degré du secondaire.

Bien qu'il joue un rôle crucial dans l'orientation des élèves pauvres, l'enseignement spécialisé⁷ n'a pas été abordé, tout comme l'enseignement en alternance.

³ La liste complète des participants figure à la fin de ce chapitre.

⁴ On nomme 'troisième milieu' tous les lieux et milieux éducatifs hors école et famille : quartier, CLB et centres PMS, maisons de jeunes, AMO, scouts, clubs de sport, ateliers culturels,...

⁵ A l'avenir, il est prévu d'impliquer dès le début les différents acteurs du monde de l'enseignement au sens large. Le Service suit en cela l'avis rendu par le Conseil flamand de l'enseignement (Vlor). Voir Vlaamse Onderwijsraad (2008). Advies over het verslag 'Strijd tegen armoede, evoluties en perspectieven, een bijdrage aan politiek debat en politieke actie', Brussel, Vlor, 16 p. (N.D.T. : ce document existe uniquement en néerlandais).

⁶ Cette note a fourni les informations nécessaires pour démarrer la concertation. Le Service a l'intention d'élaborer davantage et de détailler ce document, en collaboration avec les administrations des différentes communautés. Vous pourrez la télécharger à partir du site web du Service (<http://www.luttepauvre.be>).

⁷ Il s'agit là d'une question essentielle : proportionnellement, les enfants de familles pauvres se retrouvent plus souvent dans l'enseignement spécialisé. Une étude de Nicaise montre en outre que le risque de se retrouver dans l'enseignement spécialisé est 5 à 6 fois plus élevé pour les enfants issus de familles pauvres que pour les enfants flamands moyens. Voir Nicaise, Ides (2001). *Onderwijs en armoede, op zoek naar een nieuwe adem*. In: Vranken, J. e.a. (2001), *Jaarboek armoede en sociale uitsluiting*. Acco: Leuven

1. Moments charnières dans le parcours de l'élève : l'orientation *stricto sensu*⁸

1.1. Définitions : de la théorie à la pratique

En Communauté française, le Conseil de l'éducation et de la formation (CEF) définit l'orientation comme suit : *"L'orientation consiste à permettre à l'individu de se mettre en capacité de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études, de ses formations et de ses activités professionnelles, dans toutes les conjonctures de son existence, avec le souci conjoint du devenir collectif solidaire et de l'épanouissement de sa personnalité et de sa responsabilité"*⁹.

Le CEF définit l'orientation comme un processus continu qui doit placer l'apprenant et ses besoins d'orientation au centre des préoccupations. Il souligne le rôle central des centres PMS dans ce processus tout en pointant l'insuffisance des moyens (financiers et humains) dont ceux-ci disposent pour l'assurer. Il reconnaît également le rôle important des enseignants et attire l'attention sur les moments de transition qu'il situe principalement à la sortie du secondaire vers l'enseignement supérieur.

En Communauté flamande, l'accompagnement du parcours scolaire est un domaine d'action prioritaire pour les CLB¹⁰. Pour cela, ils travaillent en étroite partenariat avec l'école et les parents¹⁰. L'accompagnement du parcours scolaire veut permettre à chaque enfant, chaque jeune de poursuivre une trajectoire scolaire qui lui offre le plus de chances d'épanouissement possibles et ne se limite pas à un accompagnement lors du choix de l'orientation à des moments charnières spécifiques.

L'accompagnement du parcours scolaire est multidimensionnel et comprend, outre la diffusion d'une information complète et objective sur les possibilités d'options, de filières et de transitions, de métiers et d'opportunités sur le marché de l'emploi, un volet éducatif qui doit permettre à l'élève de planifier de manière autonome son parcours¹¹. La vision du Steunpunt Gelijke Onderwijskansen (GOK) correspond à cette conception. À côté de la mission qui consiste à élargir les perspectives (information sur les possibilités d'études et les perspectives d'emploi), le Steunpunt GOK insiste sur le développement par les élèves de compétences pour pouvoir faire des choix et l'élaboration d'une image de soi réaliste et positive (compréhension de soi-même)¹².

Selon les participants, ces définitions décrivent une situation idéale. Sur le terrain, la réalité est toute autre : de nos jours, les élèves sont orientés en fonction de leurs prestations scolaires qui sont influencées par divers facteurs et, notamment, par leurs conditions socioéconomiques¹³. Ils ne sont pas suffisamment aidés à effectuer un choix positif sur la base de leurs centres d'intérêt et leurs aptitudes. L'approche basée sur les prestations l'emporte, même s'il semble que les discours évoluent peu à peu dans le bon sens en reprenant des expressions telles que 'accompagnement dans le choix

⁸ Pour plus d'informations, voir le document évoqué dans la note de bas de page n°6.

⁹ Il s'agit d'une définition empruntée à l'Unesco et amendée par le CEF. Avis n°98 du Conseil de l'éducation et de la formation, L'orientation dès l'école obligatoire et tout au long des études, Conseil du 18 janvier 2008.

http://www.cef.cfwb.be/fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_098.pdf

¹⁰ N.D.T. : Centra voor leerlingenbegeleiding, l'équivalent du Centre PMS.

¹⁰ Décret du 1^{er} décembre 1998 relatif aux CLB (centra voor leerlingenbegeleiding), *Moniteur belge*, 10 avril 1999. Fin juin 2009, le Gouvernement flamand a définitivement approuvé le nouvel arrêté rassemblant et actualisant les objectifs opérationnels des CLB. Cet arrêté décrit les missions des CLB en matière d'accompagnement individualisé des élèves, de soutien à l'école, de soins de santé préventifs, de vaccinations et de mesures de prophylaxie.

¹¹ http://vclb.bmgroupp.be/index.php?referer_ID=29605&ID=31395&marker=schoolloopbaanbegeleiding

¹² http://www.steunpuntgok.be/downloads/opstart_doorstroming_orientering_secundair.pdf

¹³ Voir, entre autres: Visée-Leporcq Dominique (2008). *Grande pauvreté et droits de l'enfant. Les enfants pauvres et leurs familles, des droits fondamentaux en friche...*, ATD Quart Monde. <http://www.atd-quartmonde.be/Liste-des-publications.html>

des études', 'accompagnement de la scolarité' et même 'gestion de la scolarité' et 'gestion de la carrière professionnelle'¹⁴. Pour les écoles, en pratique, l'orientation revient souvent à sélectionner les élèves qui correspondent le mieux à leur profil, leur offre et leur prestige.

1.2. Le premier degré du secondaire

Nous vous présentons dans cette partie l'analyse et les réflexions du groupe de concertation sur la manière dont le passage du primaire au secondaire est organisé.

Dans les Communautés flamande, française et germanophone, le premier degré du secondaire est commun. En Communauté flamande, la plupart des élèves entrent en première A. En deuxième année, quelques cours préparent l'élève à choisir une option donnée. La première année B est destinée aux jeunes qui ont accumulé un retard scolaire dans l'enseignement primaire. Cette année est une classe de transition. Après la première année B, les élèves se dirigent soit vers la première année A soit vers une deuxième année professionnelle préparant à une option organisée dans l'enseignement secondaire professionnel.

En Communauté germanophone, tous les élèves qui viennent du primaire suivent l'enseignement général (premier degré commun, classe A) qui vise notamment à garantir à tous les élèves une formation de base diversifiée. A ce niveau, les professeurs peuvent observer les élèves afin de découvrir et d'encourager le développement de leurs qualités spécifiques et ainsi permettre leur orientation optimale durant leur parcours scolaire. Les élèves qui présentent cependant des lacunes particulières intègrent un premier niveau différencié.

En Communauté française, la réforme du premier degré¹⁵ est progressivement entrée en vigueur en 2008 et 2009. Les nouveautés sont nombreuses. Retenons ici les éléments suivants :

- le décret organise un premier degré différencié qui vise prioritairement à conduire les élèves à la maîtrise des compétences de la fin du primaire. L'objectif principal de ce premier degré différencié est avant tout de permettre aux élèves qui ne sont pas porteurs du Certificat d'Etudes de Base (CEB) de l'acquérir. Une fois titulaire du CEB, l'élève intégrera le parcours commun. Ce premier degré différencié vise aussi à permettre à chacun l'accès tant à l'enseignement qualifiant qu'à l'enseignement de transition ;
- une année complémentaire est introduite au terme de la première ou de la deuxième année commune pour les élèves qui ont des difficultés à atteindre les compétences visées à la fin du premier degré, en tenant compte des besoins spécifiques de l'élève dans un 'plan individuel d'apprentissage'¹⁶ ;
- pour la première fois, on instaure un système d'orientation qui permet au Conseil de classe de guider positivement l'élève vers les formes et sections d'enseignement les plus appropriées à son futur parcours tout en offrant des possibilités alternatives d'orientation. Le Conseil de classe, dans son action d'orientation, doit désormais s'exprimer non plus en termes de restriction d'accès mais en termes de possibilités d'orientation pour l'élève.

Le groupe de concertation constate que c'est le fait d'avoir ou non accumulé un retard en primaire qui détermine quelle première année secondaire les élèves entament. Il fait remarquer qu'en Communauté flamande, la première année B ne fonctionne pas comme initialement prévu. En effet,

¹⁴ Voir l'atelier 'Kiespijn', Conferentie Leerlingenbeleidiging, Vlaamse Onderwijsraad, 23/03/2009.

¹⁵ Décret du 7 décembre 2007 organisant la différenciation structurelle au sein du premier degré afin d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences, *Moniteur belge*, 26 février 2008.

¹⁶ PIA : plan élaboré par le Conseil de Guidance reprenant les remédiations à mettre en place jusqu'à la fin de l'année scolaire et durant l'année scolaire suivante. Le Conseil de Guidance revoit et adapte le PIA en fonction notamment de l'évolution du projet personnel de formation de l'élève.

les élèves présentant un réel retard scolaire et n'ayant pas décroché le diplôme d'école primaire sont orientés à juste titre vers la première année B. 95% d'entre eux se retrouvent toutefois dans l'enseignement professionnel par la suite. Le passage de la classe B à la classe A ne se fait donc pas. En théorie pourtant, la première année B est conçue comme une année charnière permettant de passer à la classe A. Les participants estiment en outre que l'existence du circuit B a un effet pervers dans le chef de certains instituteurs primaires qui font peu voire plus du tout d'efforts pour tirer vers le haut les élèves qui présentent un retard en quatrième ou cinquième primaire. Pour le groupe de concertation, l'intégration du premier degré du secondaire dans le primaire pourrait constituer une solution.

En Communauté française, il faudra évaluer l'impact de l'introduction récente d'une épreuve commune pour l'obtention du CEB et celle de la réforme du premier degré. Les chiffres disponibles montreraient que seul un très faible pourcentage d'élèves obtient son CEB via l'épreuve externe dans le premier degré différencié.

1.3. Le passage du premier degré au deuxième degré du secondaire

1.3.1 Les différentes formes d'enseignement

Le secondaire est subdivisé en différentes formes d'enseignement, tant en Communauté flamande que française ou germanophone : le général, le technique, l'artistique et le professionnel.

En Communauté française, au terme du premier degré, l'élève peut choisir entre la section de transition (humanités générales et technologiques qui préparent essentiellement aux études supérieures) et la section de qualification (humanités professionnelles et techniques, qui préparent surtout l'entrée dans la vie active).

En Communauté flamande, à partir du deuxième degré, on distingue quatre formes d'enseignement : l'enseignement secondaire général (ASO), l'enseignement secondaire professionnel (BSO), l'enseignement secondaire artistique (KSO) et l'enseignement secondaire technique (TSO). L'élève qui termine avec fruit la deuxième année du troisième degré ASO, TSO et KSO ou la troisième année du troisième degré BSO obtient un diplôme de l'enseignement secondaire.

En Communauté germanophone, le second degré (niveau d'orientation) et le troisième degré (le niveau du choix) peuvent être répartis entre enseignement général, enseignement technique et enseignement professionnel. Le cursus qui prépare aux études (enseignement de transition) est proposé dans l'enseignement général et technique et prépare en premier lieu à des études supérieures mais permet également d'accéder à la vie professionnelle. Le cursus à orientation professionnelle (enseignement d'aptitude) est proposé dans le cadre des enseignements technique et professionnel et prépare en premier lieu à la vie professionnelle mais permet également, à certaines conditions, l'accès aux études supérieures. Le changement d'orientation entre les différents types d'enseignement du secondaire s'avère possible pendant les deux premiers degrés et de façon limitée au troisième degré. Pour les élèves d'un enseignement secondaire à orientation professionnelle, des passerelles vers d'autres formations sont également possibles. Ces dernières années, on a pu constater une augmentation du nombre des élèves dans les classes à orientation professionnelle.

• Hiérarchisation

La subdivision de l'enseignement secondaire en différentes formes fait l'objet de critiques depuis un certain temps déjà. Elle a, en effet, entraîné une hiérarchisation progressive de ces différentes formes. L'orientation générale a la réputation d'être celle qui offre le plus de perspectives car elle prépare aux études supérieures. Vient ensuite l'enseignement technique puis seulement l'enseignement professionnel, qui est censé prodiguer un enseignement axé sur l'accès au marché de l'emploi. Différentes études ont montré que dans l'enseignement professionnel, on trouve surtout des élèves ayant de moins bons résultats scolaires et d'origine sociale moins favorisée. Ils décrochent rarement un diplôme et/ou poursuivent rarement des études supérieures.

Cette concertation a de nouveau confirmé que le système d'enseignement lui-même renforçait les inégalités sociales. Les enseignements technique et professionnel souffrent de leur mauvaise réputation et, en pratique, l'enseignement professionnel est effectivement prévu pour les élèves plus faibles. Il est donc devenu une sorte d'enseignement 'poubelle'.

• Revalorisation

Dans son Rapport bisannuel 2005 déjà, le Service de lutte contre la pauvreté plaidait pour une revalorisation de l'enseignement technique et professionnel et pour la suppression des cloisonnements entre le général, le technique et le professionnel. Les participants à la concertation réaffirment avec force la nécessité d'un enseignement compréhensif proposant un tronc réellement commun jusqu'à 14 ans, voire 16 ans, et une reconsidération des différentes formes d'enseignement¹⁷. Par rapport aux systèmes d'enseignement d'autres pays d'Europe, l'orientation *stricto sensu* se fait relativement tôt en Belgique. Reporter le moment du choix des études devrait garantir un choix plus approprié et positif. Des comparaisons internationales¹⁸ ont montré que les inégalités scolaires sont directement liées à l'orientation précoce.

Partant de l'idée que l'enseignement doit favoriser l'épanouissement global des élèves, les participants demandent d'être plus attentifs à la connaissance et aux aptitudes techniques dans l'enseignement général et à la culture générale dans l'enseignement technique et professionnel. Il convient, en outre, de relever le niveau de l'enseignement professionnel pour que tous les jeunes soient incités à acquérir la connaissance et les aptitudes requises pour s'insérer dans le marché de l'emploi. Quelle que soit la forme d'enseignement, elle doit permettre aux élèves de maîtriser les compétences de base mais aussi de développer leur esprit critique pour mieux comprendre le monde qui les entoure.

Par ailleurs, les participants font remarquer qu'un enseignement compréhensif n'a de chances de réussir que si toutes les formes d'enseignement sont offertes dans une même école, sinon la ségrégation sociale entre écoles persistera. En effet, la situation de quasi-marché scolaire¹⁹ les incite à trouver des niches, c'est-à-dire à mettre au point une offre axée sur un public déterminé. C'est ainsi que des écoles socialement homogènes sont créées.

En ce qui concerne le passage d'une forme d'enseignement à une autre, certains trouvent que les élèves doivent pouvoir passer à une option plus faible mais aussi à une option plus forte. A contrario,

¹⁷ Nous retrouvons cette recommandation dans plusieurs memoranda rédigés à l'occasion des élections régionales et communautaires.

¹⁸ Nicaise, Ides et Desmedt Ella (red.) (2008). *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*, Mechelen, Plantyn, 500p.

¹⁹ Hirtt, Nico (2008). "Sociale ongelijkheid in het Vlaams onderwijs", *Kinderrechtencoalitie Vlaanderen, Uitsluiting in het onderwijs*, Kinderrechtenforum nr. 5, p. 37-51.

l'idée a été émise de ne pas autoriser de changement d'option²⁰. Les enseignants seraient alors rendus responsables de la réussite de leurs élèves puisqu'ils ne pourraient pas orienter les élèves qui échouent vers une autre option.

• Information

Il ressort aussi de la concertation qu'il est important de bien informer les parents sur les possibilités et les mécanismes d'orientation. Ce sont surtout les parents issus de milieux défavorisés qui évaluent mal le choix d'études. En raison du manque d'information, ils ont, en effet, une perception parcellaire et faussée des différentes formes d'enseignement.

• Evaluation

En mai 2008, le ministre de l'Enseignement de la Communauté flamande a créé une commission et l'a chargée d'élaborer un projet pour l'avenir de l'enseignement secondaire. Un an plus tard, cette commission publiait son rapport sur la qualité de l'enseignement et des chances de réussite pour tous les élèves²¹.

En Communauté française, le Contrat pour l'école²² s'est fixé comme objectif, en 2005 déjà, de mettre sur pied d'égalité les différentes filières d'enseignement afin que le choix de la filière soit un choix positif. Les priorités trois : *"Orienter efficacement chaque jeune"*, et quatre : *"Choisir et apprendre un métier à l'école"* y sont consacrées. Diverses mesures ont été prises pour améliorer le processus d'orientation et revaloriser les filières techniques et professionnelles²³ et, comme expliqué ci-dessus, le premier degré de l'enseignement secondaire a été réformé récemment.

Quelles conséquences la note de la commission sur l'enseignement secondaire de la Communauté flamande²⁴ va-t-elle avoir dans les faits ? Quels sont ou seront les effets du Contrat pour l'école et de la réforme du premier degré sur l'orientation des élèves et en particulier sur l'orientation des élèves les plus pauvres ? Une évaluation de ces mesures doit être entreprise.

1.3.2 Les attestations d'orientation

En Communauté flamande, le Conseil de classe²⁵ délivre, à partir de la deuxième année du secondaire, des attestations d'orientation qui déterminent le passage à l'année d'étude suivante.

En Communauté française, le système des attestations A, B et C a récemment été supprimé pour le premier degré (mais est toujours d'actualité à partir de la troisième année). En effet, depuis la rentrée 2008, le Conseil de classe ne délivre plus d'attestation A, B ou C mais bien un rapport de compétences qui détermine si les compétences acquises par l'élève sont suffisantes pour passer dans l'année supérieure ou si une année complémentaire est nécessaire.

²⁰ Grootaers, Dominique (2006). "Au-delà d'une méritocratie épuisée", *La Revue Nouvelle*, n° 4,

http://www.revuenouvelle.be/rvn_abstract.php3?id_article=87, <http://www.meta-educ.be/textes/Meritocratie-epuisee.pdf>

²¹ Voir <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2009/0424-visienota-SO-Monard.htm> (N.D.T.: document uniquement disponible en néerlandais).

²² Approuvé par le Gouvernement de la Communauté française le 31 mai 2005.

²³ *Contrat pour l'école*, <http://www.contrateducation.be>

²⁴ Dite « note Monard », du nom du président de la Commission.

²⁵ Le Conseil de classe est présidé par le chef d'établissement, il rassemble tous les enseignants qui donnent cours à un élève déterminé.



En Communauté flamande (et en Communauté française au-delà du premier degré), une attestation d'orientation A signifie que l'élève a réussi. Il peut donc entamer l'année suivante sans aucune restriction, c'est-à-dire choisir librement l'option qu'il veut suivre. Une attestation d'orientation B signifie aussi que l'élève a réussi mais que, l'année suivante, il ne pourra pas choisir certaines formes d'enseignement ou certaines options. Il peut décider de recommencer son année pour tenter d'obtenir une attestation d'orientation A. Une attestation d'orientation C signifie que l'élève n'a pas réussi. Il doit redoubler.

Les membres du groupe remettent en cause la délivrance de l'attestation B. Alors qu'elle était initialement destinée à éviter le redoublement en donnant aux élèves la possibilité de changer d'option, elle est devenue un outil favorisant la sélection et 'l'effet cascade'.

L'impact des attestations A, B et C est, de plus, socialement déterminé. Les élèves issus de classes socioéconomiques plus favorisées qui reçoivent une attestation B choisiront plutôt de redoubler leur année, tandis que les élèves venant de milieux plus pauvres changeront plutôt de filière et passeront de l'enseignement général au technique et au professionnel. Les parents vivant dans la pauvreté, moins bien informés, ne peuvent pas toujours bien évaluer les conséquences d'une attestation B. Pour eux, le fait que leur enfant puisse passer à l'année suivante est souvent plus important que la forme d'enseignement qu'il va suivre.

Par ailleurs, pendant la concertation, on a fait remarquer que les attestations d'orientation conféraient un grand pouvoir à l'école par rapport au choix d'études. En effet, les établissements scolaires qui organisent uniquement l'enseignement général, par exemple, peuvent en profiter pour envoyer les élèves plus faibles dans une autre école. Elles peuvent ainsi préserver le prestige de leur enseignement.

Au fil du temps, les attestations d'orientation A, B ou C sont en réalité devenues des attestations de réussite ou d'échec. L'orientation ne peut être considérée comme le simple résultat des performances scolaires. Le terme d'orientation a perdu son sens et sa portée.

Le Conseil flamand de l'enseignement (VLOR) s'inquiète également des choix irrationnels d'études et de transitions inefficaces dans son avis sur les politiques d'admission et d'orientation dans l'enseignement secondaire ordinaire²⁶. Il plaide pour un accompagnement renforcé du choix et du parcours scolaire et une meilleure coordination entre les Conseils de classe d'admission, d'accompagnement et de délibération. Il ne peut être question d'une véritable orientation au moment de la délibération que lorsque l'avis du Conseil de délibération est le résultat d'un processus d'accompagnement ininterrompu durant toute la scolarité.

Les participants à la concertation proposent de limiter la délivrance de l'attestation B. Ils mentionnent quelques bonnes pratiques. Certaines écoles, par exemple, conscientes que les attestations restreignent les possibilités de choix pour les élèves, optent pour des manières plus constructives d'accompagner l'élève dans son choix d'orientation²⁷. L'évolution récente en Communauté française semble aller dans le sens d'une orientation positive mais il convient de soutenir la mise en place de ce nouveau mécanisme et d'en évaluer régulièrement la pratique et les résultats.

²⁶ <http://www.vlor.be/bestanden/documenten/rso-adv006-0506.pdf>

²⁷ Cf. le cursus bruxellois dans l'enseignement néerlandophone où les élèves disposent par exemple de trois ans pour terminer le premier degré (<http://www.ond.vlaanderen.be/secundair/brusselscurriculum/>) et l'initiative des *StAMscholen*, (Studiegroep Authentieke Middenscholen Vlaanderen) - <http://www.stam-vlaanderen.be/>.

1.4. Les acteurs de l'orientation

Pour les participants, il est clair que l'école est le principal acteur de l'orientation des élèves. Plus encore : elle a tendance à garder et à maintenir son emprise sur la décision d'orientation. Avec l'attestation B, elle peut limiter le choix de l'élève sans l'obliger à redoubler. L'orientation ressemble trop souvent à un tri ou une sélection d'élèves qui 'ont leur place' dans cette école. Les mécanismes d'orientation perpétuent les grandes disparités entre écoles en termes d'offre, de qualité et de population.

Tant en Communauté flamande que française, c'est aux écoles que revient la responsabilité de bien accompagner les élèves dans leur choix d'étude. Bien que les enseignants ne soient pas formés à orienter leurs élèves, c'est le Conseil de classe qui décide de l'octroi des attestations d'orientation. Les centres PMS en Communauté française et les CLB en Flandre ont pour mission de soutenir l'école ainsi que d'informer et d'accompagner les élèves et les parents en ce qui concerne le processus de choix.

En Flandre, les CLB jouent un rôle secondaire dans l'orientation. Le décret sur le fonctionnement des CLB leur laisse la latitude d'adopter une démarche proactive à l'égard des élèves pauvres²⁸. Mais les participants à la concertation demandent, tout comme dans le Rapport bisannuel 2005, une formulation plus claire du rôle des CLB et de leur mission d'accompagnement. Pour pouvoir accorder plus d'attention aux élèves issus d'un milieu défavorisé, il faut savoir quels élèves relèvent du décret sur l'égalité des chances dans l'enseignement, comment les atteindre, etc. Une bonne collaboration avec les écoles est requise pour ce faire. La situation est la même dans les centres PMS de la Communauté française. Un décret²⁹ récent octroie un cadre complémentaire aux centres PMS sur la base du nombre d'élèves suivis qui fréquentent l'enseignement en alternance et de l'indice socioéconomique du centre.

Des participants témoignent que les parents d'élèves pauvres ne se sentent pas partie prenante dans l'orientation scolaire de leur enfant. Souvent, ils ne sont pas (bien) informés et se sentent perdus. Ils posent leurs questions aux écoles de devoirs, avec lesquelles le contact est souvent bon, plutôt qu'à l'école. Ceci engendre une perte de temps et d'informations. En outre, les parents ne savent pas non plus s'ils peuvent introduire un recours contre un avis ou une décision d'orientation et, si oui, comment procéder. Ils se résignent par conséquent à accepter les décisions de l'école.

En Flandre, des pouvoirs locaux disposent de moyens en vertu de la politique locale d'enseignement de soutien³⁰ pour organiser des séances d'information. Par exemple, à Anvers, une information neutre et proactive sur tous les réseaux, toutes les écoles et tous les choix possibles, sous la forme de visite des quartiers - une forme qui permet d'atteindre les personnes qui ne se rendent en général pas aux séances d'information formelles habituelles - a été organisée à l'initiative de 'Studiewijzer', avec le soutien de la ville et en lien avec les divers acteurs-clés concernés par la problématique.

28 Fin juin 2009, le gouvernement flamand a définitivement approuvé le nouvel arrêté rassemblant et actualisant les objectifs opérationnels des CLB. Cet arrêté décrit les missions des CLB en matière d'accompagnement individualisé des élèves, de soutien à l'école, de soins de santé préventifs, de vaccinations et de mesures de prophylaxie (voir le résumé du programme des autorités flamandes du 3 juillet 2009).

29 Décret du 19 février 2009 organisant le renforcement différencié du cadre du personnel technique des centres psycho-médico-sociaux, *Moniteur Belge*, 15 avril 2009.

30 En Flandre, les pouvoirs locaux reçoivent des moyens et la mission de prendre des initiatives pour réduire le retard scolaire et social pour tous les enfants de toutes les écoles situées sur leur territoire. Pour plus d'informations, voir les pages suivantes (N.D.T. : uniquement en néerlandais) : <http://www.ond.vlaanderen.be/lokaalbeleid/Wat%20is%20lokaal%20flankerend%20onderwijsbeleid/> et <http://www.vvsg.be/onderwijs/flankerendonderwijsbeleid/Pages/flointro.aspx>



2. Orientation scolaire : un processus multifactoriel

Le groupe de concertation a souhaité replacer le thème de l'orientation scolaire dans son contexte.

Si l'acte d'orientation *stricto sensu* intervient trop tôt dans le secondaire³¹ et représente une sanction de la scolarité préalable, l'orientation comprise dans son sens large en tant que processus d'accompagnement devrait, par contre, devenir une réalité bien plus tôt dans le parcours scolaire. En effet, le retard accumulé par certains élèves à la fin de l'école primaire constitue l'une des causes principales d'une orientation contrainte *stricto sensu* dans le secondaire. La qualité de l'école primaire n'est pas le seul facteur de retard scolaire – toutes les écoles primaires ne préparent pas leurs élèves de la même manière à l'enseignement secondaire. La grande différence entre le registre familial et le processus naturel d'apprentissage des élèves d'une part et le registre de l'enseignement et l'apprentissage scolaire d'autre part joue aussi un rôle crucial. Il faut dès lors remédier aux problèmes bien avant le moment charnière que constitue l'orientation *stricto sensu* entre le primaire et le secondaire ou dans le secondaire.

L'orientation ne doit pas se limiter aux activités liées au choix des études pour préparer le passage du primaire au secondaire ou du premier au deuxième degré. L'orientation devrait idéalement englober, dès le début de la scolarité, tout ce qui se passe en classe et dans l'école ainsi que la manière dont l'école et l'environnement familial de l'élève peuvent se rencontrer. Les facteurs influençant l'orientation concernent donc le mode sur lequel se passent les rapports entre l'école et les familles (en particulier les familles vivant dans la pauvreté), la remédiation, le travail scolaire à domicile, le rôle des acteurs du 'troisième milieu' et les frais de scolarité, autant de facteurs que nous abordons dans les pages suivantes.

2.1. La distance entre l'enseignement et les personnes vivant dans la pauvreté

2.1.1 Le difficile apprentissage de l'école

Les Rapports bisannuels 2005 et 2007 ont déjà parlé en détails de la distance importante qui sépare l'univers scolaire de celui des personnes pauvres. "(...) il ressort que ces relations sont malaisées parce que l'enseignement est encore trop organisé selon le modèle de la classe moyenne. Selon cette analyse, les écoles mettent encore trop souvent leur propre modèle en avant comme référence. Comme l'évaluation est au cœur même de leur fonctionnement, elles éprouvent de grandes difficultés à jeter un regard empathique, neutre et dénué de tout jugement sur les familles, particulièrement celles dont les enfants échouent"³².

Les participants à la concertation soulignent que pour tous les enfants, 'aller à l'école' implique une transition difficile du mode affectif vécu à la maison (une relation affective, individualisée, spécifique et qui va de soi) au processus d'apprentissage en classe (relation cognitive, collective, universelle et placée sous le signe de l'évaluation)³³. Les enfants doivent apprendre qu'il existe deux logiques et

³¹ Voir point 1.3.1 de ce chapitre.

³² Service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale (2007). *Op. cit.*, p. 72.

³³ Mouraux, Danielle (2009). Éléves, parents, enseignants: en scène, les acteurs, *Politique*, n° 60, pp. 27-29.

deux milieux, tous les deux valables. Ils doivent aussi apprendre à passer d'une logique à l'autre. En principe, les parents, les enseignants et d'autres personnes peuvent les y aider. Cela semble toutefois moins évident pour les enfants issus de familles pauvres. Les enseignants ont peu de contacts avec les enfants et les parents de milieux vulnérables. Les rapports bisannuels 2005 et 2007 évoquaient déjà l'importance de sensibiliser les (futurs) enseignants à la diversité et l'inégalité sociale.

La transition entre la famille et l'école est difficile mais le passage du primaire au secondaire l'est aussi. En effet, l'entrée 'à la grande école' constitue souvent un véritable choc culturel, même pour des élèves qui y sont, en principe, suffisamment préparés³⁴. Les élèves apprennent maintenant individuellement au lieu d'effectuer un travail en groupe ou un ensemble de tâches axées sur la pratique. Plusieurs professeurs se succèdent alors que les élèves avaient l'habitude de n'avoir qu'un instituteur. Souvent, l'école est plus éloignée du quartier. Il faut choisir non seulement une école spécifique mais aussi une orientation.

Beaucoup de parents vivant dans la pauvreté éprouvent des difficultés à orienter leurs enfants³⁵. Ils ne connaissent ni les écoles ni leurs offres de formation. Ils choisissent souvent une école donnée au lieu de choisir la filière adéquate. Certains enfants sont envoyés en technique ou en professionnel parce que leurs parents, notamment, pensent qu'ils ne peuvent rien faire d'autre ou parce qu'ils ne connaissent rien d'autre. Les parents trouvent qu'ils sont informés insuffisamment et trop tard sur les aptitudes, les prestations et le comportement de leurs enfants. Ils ne connaissent pas les implications du choix d'une école secondaire, d'une forme d'enseignement et d'une filière. Souvent la communication entre l'école, les services d'accompagnement (comme les CLB en Flandre ou les centres PMS en Communauté française) et les parents ainsi que l'implication de ces derniers ne sont pas optimales et ne permettent dès lors pas une orientation appropriée. Certains parents ne connaissent pas les procédures d'orientation ou ne les comprennent pas bien. Le fossé entre la famille et l'école semble se creuser encore au moment du passage au secondaire au lieu de rétrécir.

Comme mis en avant dans le point précédent, certaines initiatives locales sont des pistes intéressantes : c'est le cas de l'initiative inter-réseaux 'Studiewijzer' à Anvers qui parvient à informer efficacement les parents pauvres en adaptant les canaux d'information.

2.1.2 Des ponts entre l'enseignement et les personnes pauvres

Selon les participants à la concertation, ce sont avant tout les enseignants qui doivent aider à réduire la distance qui sépare l'école et la famille et accompagner les élèves pendant toute leur scolarité. Le Délégué général aux droits de l'enfant affirme, lui aussi, que le problème de l'écart entre l'école et la famille doit être résolu là où il se pose, à savoir au sein de l'école³⁶. Les enfants doivent d'abord faire connaissance avec l'institution, ses règles, sa culture et son mode de fonctionnement. Ils doivent ensuite apprendre à apprendre à l'école. C'est elle qui est en charge de l'apprentissage de l'enfant. Ce n'est qu'ainsi que les enfants, même ceux qui sont moins bien préparés, pourront s'épanouir pleinement. Certains estiment que, pour les enfants issus de milieux pauvres, il est nécessaire de créer les conditions requises pour apprendre. C'est faisable si on adopte une approche plus large et qu'on est attentif à leur processus d'apprentissage affectif et à leurs compétences autres que scolaires.

³⁴ CODE (2008). Évaluation du rapport triennal de la Communauté française relatif à l'application de la Convention internationale des droits de l'enfant pour la période 2005-2007, Bruxelles, Communauté française de Belgique. Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse, 141 p. ; Jagers, Jan (2009). Naar de grote school. Dossier onderwijs, Knack, 24 juni, p. 52-53.

³⁵ Voir par exemple la réunion du groupe de concertation sur l'enseignement du réseau flamand du 19/09/2008, la brochure 'Vorming en Onderwijs' de l'association 'De Vrienden van het Huizeke', le compte rendu d'un entretien avec des parents organisé par l'association de Zuidpoort à Gand. Voir aussi CODE, *op.cit.*

³⁶ Délégué général aux droits de l'enfant (2009). Pour une attention accrue aux droits de l'enfant dans les futures politiques communautaires et régionales, Bruxelles, 49 p.



Le groupe de concertation plaide pour que non seulement les enseignants reçoivent une formation et un soutien afin de pouvoir accompagner tous les élèves, y compris ceux issus d'un milieu pauvre, mais qu'en outre, on envisage toujours l'enseignant au sein de son équipe et de son école. Il souligne en même temps que pour faciliter la transition famille – école, une approche globale est nécessaire, qui doit toucher non seulement les parents mais aussi d'autres acteurs concernés (CLB, CPMS...). En Communauté française par exemple, les conseils participatifs sont un outil formel inaccessible aux personnes pauvres alors qu'ils sont censés réunir les différentes parties dans un objectif de concertation, d'information et de sensibilisation.

Les écoles doivent expliquer leurs 'règles du jeu' aux enfants et à leurs parents et certainement à ceux qui vivent dans la pauvreté. En même temps, elles doivent faire preuve de bonne volonté à leur égard et mieux s'adapter à la situation familiale des élèves. A ce niveau, le recours à des 'experts du vécu'³⁷ en matière de pauvreté peut représenter une plus-value. Cela ressort notamment du projet De Drieklap mené à Louvain³⁸, en collaboration avec des 'experts du vécu', qui portait sur la communication entre les parents, le CLB et l'école. Les participants à la concertation formulent néanmoins quelques remarques. Le travail des 'experts du vécu' doit être soutenu sur le terrain, par exemple en prévoyant de leur offrir un partenaire ou en les intégrant dans une équipe. En outre, il faut veiller à ce que 'l'expert du vécu' joue bien le rôle d'intermédiaire entre les parents et l'école et ne prenne pas personnellement position.

Le constat d'un problème de relation entre la famille et l'école est revenu sans cesse durant la concertation. Dans les deux Communautés, les décideurs politiques ont récemment reconnu l'existence de ce problème. Le Parlement de la Communauté française a approuvé une proposition de décret destiné à renforcer l'agrément et le financement des associations de parents afin d'améliorer le dialogue entre les parents et la communauté scolaire³⁹. En Flandre, les parents qui inscrivent leur enfant pour l'année scolaire 2010–2011 devront signer un règlement scolaire assorti d'une déclaration d'engagement⁴⁰, qui contient des accords mutuels sur les réunions de parents, la présence des élèves à l'école, l'accompagnement individualisé et un engagement à apprendre le néerlandais. Les fédérations d'associations de parents soutiendront totalement ce projet et mettront diverses actions sur pied pour faire comprendre l'intérêt de la déclaration d'engagement, surtout aux parents peu impliqués⁴¹.

Même si le renforcement du rôle des associations de parents et l'élargissement de leur mission pour que tous les parents soient impliqués sont des éléments positifs, cela ne constitue qu'une partie de la solution. En effet, le rapport bisannuel 2007 faisait déjà état des difficultés que les parents issus de milieux défavorisés éprouvaient à s'impliquer pleinement dans les associations de parents d'élèves.

Le renforcement des liens entre l'école et la famille se joue au quotidien. D'abord, lors de l'inscription, lorsque les parents sont informés du projet pédagogique de l'école, du règlement et des divers engagements (notamment financiers) attendus de leur part. Ensuite, dans la communication aux parents, tout au long de l'année scolaire, concernant le déroulement de la scolarité de leur enfant, ses éventuelles difficultés et les solutions proposées pour y remédier. On peut aussi se poser des questions sur la déclaration d'engagement. Les associations flamandes dans lesquelles des personnes pauvres se reconnaissent soulignent que lorsque parents et école sont en contact, les deux parties doivent

³⁷ Ex-médiateurs de terrain.

³⁸ Voir <http://www.ond.vlaanderen.be/lokaalbeleid/projecten/Centrumsteden/Projectfiches/leuven2.htm>

³⁹ Décret du 30 avril 2009 portant sur les associations de parents d'élèves et les organisations représentatives d'associations de parents d'élèves en Communauté française, *Moniteur belge*, 6 août 2009.

⁴⁰ Décret du 20 mars 2009 relatif aux conditions d'admission à l'enseignement primaire ordinaire et à la déclaration d'engagement entre l'école et les parents dans l'enseignement fondamental et secondaire, *Moniteur Belge*, 09 avril 2009.

⁴¹ Voir le communiqué de presse du Cabinet du ministre flamand de l'Enseignement et de la Formation du 5 mai 2009 'Engagement ouders wordt kerntaak koepels ouderverenigingen'.

être sur pied d'égalité. Les parents doivent, eux aussi, pouvoir définir les modalités du contrat. En outre, une contractualisation poussée fait peur aux personnes vivant dans la pauvreté. Elles ne saisissent pas toujours les implications des accords qu'elles passent.

À la suite du Contrat pour l'école⁴², un appel à projets a été lancé en 2006 par la Communauté française, proposant le financement d'initiatives destinées à améliorer les rapports école-famille. Il serait utile aujourd'hui de pouvoir évaluer ces différents projets, d'en tirer les leçons qui s'imposent et de diffuser les bonnes pratiques éventuelles qui s'en sont dégagées.

Même si les membres du groupe de concertation plaident pour l'amélioration des relations entre les enseignants et les parents vivant dans la pauvreté, les avis par rapport aux enseignants qui cherchent à entrer directement en contact avec le milieu familial de leurs élèves sont nuancés. Pour les uns, une visite à domicile peut être un outil pour mieux connaître et comprendre les conditions de vie difficiles des élèves (et leur effet sur leur comportement à l'école), condition nécessaire à l'instauration d'une relation de confiance. D'autres, par contre, considèrent que la venue de professeurs au domicile de l'élève peut apparaître comme une menace et un contrôle. La frontière entre vie privée et vie publique est en effet franchie. Ils craignent que les visites à domicile ne favorisent la stigmatisation. Selon des témoignages du Réseau flamand de lutte contre la pauvreté, la plupart des personnes vivant dans la pauvreté apprécie l'intérêt porté à leur vie du moment qu'elles sont d'accord avec une visite à domicile. La concertation estime, par ailleurs, qu'une instance comme le CLB ou le centre PMS est bien placée pour rassembler des informations sur les élèves et les gérer de façon à accorder la priorité aux intérêts et à la protection de l'enfant⁴³.

2.2. L'externalisation de la remédiation

2.2.1 La remédiation organisée en dehors de l'école

Si la pédagogie était réellement différenciée, la remédiation serait superflue, affirme le groupe de concertation. Chaque enfant devrait alors pouvoir enlever son habit d'écolier en dehors du temps scolaire. En pratique, il constate pourtant que la remédiation est nécessaire dès le début du primaire. A ce moment-là déjà, certains enfants ont accumulé un grand retard. Le Gouvernement fédéral veut notamment abaisser l'âge de la scolarité obligatoire à cinq ans pour prévenir ce retard. Cette proposition a reçu un accueil mitigé⁴⁴.

Le groupe de concertation souligne que, pour les élèves en difficulté, la remédiation est un instrument crucial pour lutter contre l'échec scolaire. Il constate en même temps que dans l'enseignement ordinaire, il y a peu de place pour un accompagnement adéquat et immédiat des élèves rencontrant des difficultés ou accusant un retard scolaire. Trop souvent, ils sont orientés vers des écoles de moins bonne qualité ou vers l'enseignement spécialisé. Ils doivent commencer dans le circuit B (Communauté flamande) ou dans une classe différenciée (Communauté française)⁴⁵ ou chercher de l'aide en dehors de l'école pour rester à niveau.

⁴² Voir <http://www.contrateducation.be/index.asp>

⁴³ Dans le cadre d'un projet pilote 'Leren en Kiezen', la communauté scolaire des écoles catholiques de Louvain et la fédération flamande des centres d'encadrement d'élèves ont conçu ensemble la fiche 'Baso'. Il s'agit d'un instrument servant à transmettre à l'école secondaire des informations sur la scolarité primaire, moyennant accord des parents. Voir Verleyen, Misjoe en Jan Jagers (2009). De BaSo-fiche maakt school. Dossier onderwijs. *Knack*, 24 juni, p54-58. Voir aussi p. 39 <http://www.ond.vlaanderen.be/proeftuinen/algemeen/inspectierapportproeftuinen%20.doc>

⁴⁴ La piste de l'abaissement de la scolarité obligatoire n'est pas nouvelle. En 2006 déjà, le Service avait remis un avis au ministre de l'Intégration sociale de l'époque. Voir http://www.luttepauvrete.be/publications/note_%C3%A2ge_scolarit%C3%A9_obligatoire_060522.pdf

⁴⁵ Voir point 1.2 de ce chapitre.



Le groupe de concertation constate qu'en dépit de diverses initiatives politiques⁴⁶ pour garder la remédiation dans l'école, celle-ci est en pratique souvent externalisée. Des cours de rattrapage sont organisés en dehors de l'école, le plus souvent sur une base individuelle et sous forme commerciale. En juin 2009, le quotidien flamand *De Standaard* écrivait en gros titre : "*Des cours de rattrapage dès l'école primaire*"⁴⁷. Pour les services privés de soutien scolaire, l'aide aux études constitue une niche de marché. Non seulement parce que des parents confient à des externes le soin de 'maintenir leurs enfants à niveau' mais aussi parce que les écoles entrent dans ce jeu. En effet, l'externalisation commence à faire partie intégrante de la pratique et du discours des enseignants eux-mêmes. Ils ont tendance à inciter leurs élèves à demander des explications supplémentaires pendant le cours de rattrapage au lieu de réexpliquer eux-mêmes la matière.

Les participants dénoncent cette pratique car, ce faisant, l'école se décharge de sa mission sur des acteurs extérieurs et les parents sont rendus responsables de l'apprentissage (ou de la remédiation) de leurs enfants. En outre, ils doivent payer un accompagnement qui est en principe gratuit à l'école ou dans des associations. Le coût pose à nouveau problème aux parents ayant peu de moyens.

Le groupe de concertation souhaite réguler les projets privés qui proposent des cours de rattrapage aux élèves en difficulté en dehors de l'école et moyennant paiement. Ce type de cours perturbe l'apprentissage collectif des élèves à l'école et augmente l'inégalité entre les élèves puisque tous n'y ont pas accès. Des conditions et des règles doivent être fixées pour brider la prolifération d'initiatives privées commerciales. Le groupe de concertation pense, en outre, à un code déontologique pour les enseignants qui réglerait les cours de rattrapage donnés en dehors de l'école. Les membres du groupe ne veulent toutefois pas bannir purement et simplement toutes les initiatives d'accompagnement extrascolaire. Il existe en effet des organisations sociales qui effectuent du bon travail, souvent en collaboration avec les écoles. Des initiatives prometteuses de tutorat ont vu le jour récemment : certains établissements formant de futurs enseignants ont organisé une aide aux devoirs à domicile. De futurs enseignants servaient de tuteurs pour des élèves issus de familles défavorisées. Depuis l'année scolaire 2007–2008, la Fondation Roi Baudouin gère différents projets de ce type⁴⁸. Les premières évaluations de projets en Flandre sont prudemment positives⁴⁹. Les élèves sont aidés dans leur processus d'apprentissage tandis que les futurs enseignants se familiarisent avec le milieu familial des élèves pauvres et apprennent à gérer la diversité. Vu cette 'réciprocité', les personnes pauvres émettent aussi un avis positif sur cette forme d'aide aux devoirs, comme on a pu le voir dans le groupe de travail sur l'enseignement du Gouvernement flamand du 'Vlaams Netwerk van verenigen waar armen het woord nemen'. Le précédent ministre de l'Enseignement a prévu des moyens pour assurer le suivi des projets et mettre au point des critères de qualité⁵⁰.

2.2.2 La remédiation au sein de l'école

Le groupe de concertation plaide avant tout pour une revalorisation de l'école comme lieu d'apprentissage collectif par excellence. Si l'école veut remplir sa mission principale, les enseignants doivent être formés à mieux gérer un public diversifié d'élèves et des groupes hétérogènes. Les méthodes d'enseignement classiques peuvent être complétées par de nouvelles méthodes comme l'enseigne-

46 La Discrimination positive (D+), le principe de l'égalité des chances dans l'enseignement (GOK) et l'enseignement avec remédiation obligent toutes les écoles à proposer chaque forme de remédiation.

47 Droeven, Valerie (2009). Privé les ook al in de basisschool, *De Standaard*, 9 juni, p. 38.

48 Van Keer, Hilde et De Backer Liesje (2008). *Tutors maken het verschil. Tutorings- en begeleidingsinitiatieven in het Vlaamse onderwijs*, Brussel, Koning Boudewijn Stichting, 150p., <http://www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=229338&LangType=2067>. Quelques expériences ont aussi été menées en Communauté française. Lepage Pascale et Romainville Marc (2009). *Le tutorat en Communauté Française de Belgique. États des lieux des pratiques de tutorat en Communauté française*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 86 p., <http://www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=245930&LangType=2060>

49 La Journée d'étude intitulée 'L'égalité des chances dans l'enseignement, un levier pour lutter contre la pauvreté ?' organisée par le Contactcomité van Organisaties voor Jeugdzorg en de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Gent le 27 mars 2009 y était consacrée.

50 Communiqué de presse du 27 mars 2009 du cabinet du ministre flamand de l'Enseignement et de la Formation relatif à l'accompagnement d'élèves pauvres par des étudiants.

ment coopératif, basé sur la pratique et le travail par projets. Dans son Rapport bisannuel 2007, le Service plaide pour une différenciation pédagogique. En utilisant diverses méthodes pédagogiques et divers matériaux didactiques – en tenant compte des différences entre élèves en termes de rythme de travail, de rapidité d'assimilation de la matière, du degré de difficulté auquel ils peuvent faire face – les enseignants peuvent aider chaque enfant dans son apprentissage en fonction de ses possibilités et besoins. Le groupe de concertation lance toutefois une mise en garde : 'différenciation' ne doit pas se traduire par 'individualisation'. En effet, c'est le caractère collectif des activités pratiquées en groupe à l'école qui soutient le processus d'apprentissage.

Si la remédiation est vraiment nécessaire, il faut qu'elle soit organisée dans les murs de l'école, pendant les heures de cours, considérée comme faisant partie intégrante de la pratique pédagogique. En effet, une remédiation immédiate dans l'école augmente les chances de scolarité normale. Tous les élèves ont alors accès à un accompagnement supplémentaire et ceux qui ont besoin de ce suivi ne sont pas pénalisés du fait qu'ils doivent suivre des cours additionnels. La remédiation ne doit pas forcément être individuelle. Certaines pistes pourraient s'avérer intéressantes comme celle du 'co-enseignement' (deux enseignants pour une classe).

Selon le groupe de concertation, optimiser la pédagogie différenciée peut rendre la remédiation largement superflue. Dans son évaluation du rapport triennal de la Communauté française sur l'application de la Convention internationale des droits de l'enfant pour la période 2005 – 2007⁵¹, la Coordination des ONG pour les droits de l'enfant (CODE) défend également l'idée que l'école doit se concentrer sur sa mission de base, l'enseignement, et se donner les moyens nécessaires pour l'assumer vis-à-vis de chaque enfant. L'accent doit être mis sur chaque élève, envisagé dans sa classe, dès son entrée à l'école et pendant toute sa scolarité. Les enseignants devraient apprendre à connaître les élèves et à entrer en relation avec leurs familles, ainsi qu'à déceler les difficultés dès qu'elles se présentent et trouver des manières de les résoudre via une approche différenciée, de préférence dans le cadre du cours.

Les participants à la concertation insistent pour que les enseignants soient formés à détecter et analyser correctement les problèmes des élèves tout en n'abordant pas la remédiation exclusivement sous l'angle médical. En effet, beaucoup de difficultés rencontrées à l'école ne sont pas de nature pédagogique mais bien sociale. Il est parfois difficile de faire la différence entre des difficultés d'apprentissage liées à des troubles comme la dyslexie ou l'hyperactivité et celles liées à la situation socioéconomique défavorisée dans laquelle vivent certains élèves. De nombreux enfants pauvres sont envoyés dans l'enseignement spécialisé parce qu'ils sont étiquetés à tort comme ayant des troubles psychiques. Les enseignants doivent donc veiller à ne pas poser un diagnostic trop rapide et parfois erroné qui stigmatise les élèves.

Le groupe de concertation considère que, pour relever ces défis, les structures d'accompagnement présentes dans l'école (CLB et centres PMS) doivent être renforcées. Il conviendrait aussi de prévoir plus d'accompagnement collectif et de feed-back pour les équipes enseignantes, non seulement sur le plan psychologique mais aussi professionnel. Trop peu de temps de concertation est prévu pour les enseignants, temps qui est d'ailleurs souvent consacré à des questions d'organisation uniquement. Un tel changement demande l'actualisation et l'élargissement de la formation des enseignants et l'adaptation de l'offre de formation continue.

⁵¹ Communauté française de Belgique (2009). Rapport du Gouvernement de la Communauté française au Parlement de la Communauté française relatif à l'application de la Convention internationale des droits de l'enfant, Bruxelles, Communauté française de Belgique. Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse, 194 p. ; CODE, op.cit.

2.3. Le travail scolaire à domicile, facteur d'inégalités

2.3.1 A la maison ou à l'école ?

Les participants à la concertation estiment que les devoirs sont un facteur d'inégalité scolaire. En effet, tous les enfants n'ont pas les mêmes moyens à leur disposition chez eux pour faire leurs devoirs (endroit calme pour travailler, connaissance de la culture scolaire, parents intéressés et instruits, accès à internet...). De plus, quels bénéfices l'élève pourra-t-il tirer des devoirs s'il n'a pas déjà compris la matière en classe ? Certains parents vivent très mal le fait de ne pas pouvoir aider leurs enfants à faire leurs devoirs car ils doivent avouer leur incompetence. Cependant, les devoirs peuvent être un outil permettant aux parents de suivre la scolarité de leurs enfants. Bon nombre de parents attachent beaucoup d'importance aux devoirs, qui peuvent permettre de faire le lien entre l'école et la famille.

Les membres du groupe de concertation ne se sont prononcés ni pour ni contre les devoirs mais ils ont formulé quelques remarques sur leur nature et leur objectif. Les devoirs ne devraient pas servir de remédiation. Pour avoir du sens, ils ne devraient porter que sur la matière déjà apprise et pouvoir être accomplis à la maison sans l'aide des parents. Sinon les élèves qui n'arrivent pas à suivre en classe accuseront encore plus de retard le soir chez eux. C'est à l'école qu'ils doivent apprendre.

Les participants ont évoqué un autre type de devoirs, à savoir les tâches à orientation sociale ou culturelle. Ceux-ci servent à donner du sens au quotidien à ce qui a été appris en classe. Comment utiliser à la maison et pendant les loisirs ce qu'on a appris à l'école ? Toutefois, cette forme de devoirs peut, elle aussi, perpétuer, voire accroître les inégalités. En effet, pour les personnes pauvres, il n'est pas évident de donner une place et un sens à la culture scolaire dans les activités de tous les jours.

Le groupe de concertation souligne que la situation est légèrement différente dans l'enseignement secondaire. Le travail à domicile sert entre autres à apprendre aux élèves de secondaire à étudier seuls.

2.3.2 L'aide au travail scolaire à domicile organisée par le 'troisième milieu'⁵²

Les élèves ne font pas leurs devoirs à domicile uniquement. Souvent, l'école organise une 'étude' après les heures de cours. En outre, bon nombre d'acteurs proposent une aide aux devoirs, de plus en plus souvent pour compenser le manque de réflexion sur le sens et l'objectif du travail à domicile et d'accompagnement de la part de l'école.

En Flandre⁵³, l'aide aux devoirs est surtout proposée dans le cadre de projets ou de *huiswerkclasses*, organisés par des associations de jeunesse, des maisons de quartier, des associations de développement communautaire actives dans le domaine de l'enseignement par exemple. Ces initiatives poursuivent un objectif social et visent l'émancipation des intéressés. Elles collaborent souvent avec l'école mais posent la question de leur rôle par rapport à cet aspect. En Communauté française⁵⁴, il existe des écoles de devoirs, terme générique désignant diverses initiatives dont l'objectif initial est l'émancipation des enfants issus de milieux pauvres. Les écoles de devoirs se veulent complémen-

⁵² Pour rappel, on nomme 'troisième milieu' tous les lieux et milieux éducatifs hors école et famille.

⁵³ Claes Ludo (2008). "Huiswerk is een zichtbare indicator van kansarmoede op school" in Kinderrechtencoalitie Vlaanderen, *Op.cit.*, pp. 141-148.

⁵⁴ Voir le site <http://www.enseignement.be/index.php?page=25426>

taires à l'école et tendent à offrir un large éventail d'activités pour que les enfants puissent s'épanouir, en dehors de l'école aussi. De plus en plus pourtant, elles sont prises en étau entre les attentes des parents qui veulent des résultats sur le plan de la scolarité et les processus d'externalisation de la mission de l'école.

Les écoles se déchargent trop souvent de leur responsabilité qui consiste à donner des devoirs appropriés aux élèves et à les aider à les faire. Elles voient les écoles de devoirs comme un prolongement évident et nécessaire de l'école, une porte de secours. Ces dernières se voient contraintes de suivre la tendance de la remise à niveau ciblant les élèves en difficulté, au détriment de leur véritable mission, plus large. Comme la CODE⁵⁵, les participants à la concertation trouvent cette évolution inquiétante. Ils renforcent l'avis rendu par le Conseil flamand de l'enseignement (VLOR) sur le rapport bisannuel 2007⁵⁶. Les écoles ne peuvent pas se décharger de leur responsabilité sur les intervenants extérieurs organisant une aide aux devoirs ni prendre comme prétexte leur existence pour ne pas mener une réflexion sur le sens et l'objectif du travail à domicile.

2.4. L'école et son environnement, manque de clarté dans les responsabilités

2.4.1 L'école et le 'troisième milieu'

Comme on vient de le voir, les parents, les élèves, les enseignants et les chefs d'établissement ne sont pas les seuls acteurs de la lutte contre l'échec scolaire œuvrant pour l'amélioration des relations et de la communication entre les parents et l'école. Les participants à la concertation soulignent qu'il faut viser la collaboration avec des organisations et des acteurs du troisième milieu. Cependant, actuellement, on ne sait toujours pas clairement qui porte quelle responsabilité ni qui se charge de quelle tâche, notamment parce que l'école, ses élèves, ses enseignants et son environnement doivent relever bon nombre de défis.

L'école ne peut pas résoudre, à elle seule, le problème du décrochage et de l'échec scolaire dans un contexte de diversité et d'inégalité sociale. L'enseignement n'est pas adapté à tous les élèves. Il est essentiel que les parents et les enseignants établissent de bonnes relations. Mais il est parfois préférable, non seulement pour les parents mais aussi pour les enfants, de recourir à un intermédiaire qui peut faire le lien entre l'école et la famille. Bien sûr, beaucoup de projets d'aide aux devoirs et aux études fournissent un travail de qualité. Cela ne signifie toutefois pas que l'école peut se décharger de cette mission essentielle. Les discussions sur l'école et son environnement menées dans le groupe de concertation ont surtout révélé le décalage existant entre ce qui se passe à l'école et en dehors de l'école, où d'autres acteurs sont impliqués.

Les participants soulignent la nécessité de reconnaître et de renforcer la mission spécifique de l'école. L'élève et son processus d'apprentissage doivent être au cœur des préoccupations. Les enseignants doivent être formés à donner cours à un public diversifié. Malheureusement, l'école externalise de plus en plus ses tâches et monopolise ainsi le temps libre des enfants. Parallèlement, le temps passé à l'école se réduit progressivement. La question se pose donc de l'intérêt d'inverser cette tendance et de rallonger le temps passé à l'école.

⁵⁵ CODE (2008). *Op.cit.*

⁵⁶ Vlaamse Onderwijsraad (2008), *Advies van 23 oktober 2008 over het verslag 'Strijd tegen armoede, evoluties en perspectieven, een bijdrage aan politiek debat en politieke actie'*, Brussel, Vlaamse Onderwijsraad.



Le groupe de concertation aborde la problématique sous un angle quelque peu différent pour la Communauté flamande. Ils attirent l'attention sur les leviers que l'on peut trouver en dehors de l'école pour aider les enfants à réussir leur scolarité. Diverses activités peuvent par exemple être proposées aux enfants de familles pauvres qui éprouvent des difficultés à l'école afin que leur rencontre avec l'école soit placée dans un contexte positif et qu'ils aient plus envie d'y aller par la suite. On crée ainsi une des conditions annexes nécessaires à la réussite scolaire. L'école peut aussi contribuer largement à la création de ces conditions.

Le groupe de concertation s'accorde à dire qu'il faut identifier les différents acteurs du 'troisième milieu', examiner quelle est leur proximité par rapport à l'école et déterminer le rôle et la mission spécifique de chacun en fonction d'objectifs bien définis. Nous retrouvons cette recommandation dans le mémorandum du Délégué général aux droits de l'enfant⁵⁷. Mais dresser l'inventaire des acteurs du 'troisième milieu' ne suffit pas. Il faut favoriser la collaboration entre eux et l'école en formulant des objectifs communs, en prévoyant des moyens, en échangeant des expériences et du matériel, etc. Un rapport de la Communauté germanophone sur la pauvreté infantile⁵⁸ lance un appel en faveur du renforcement de la collaboration entre l'école et les organisations extrascolaires, dans le sens de l'école ouverte.

Le groupe de concertation a abordé le phénomène de l'école ouverte⁵⁹ en Flandre à partir de cette vision de la collaboration entre l'école et son environnement. L'école ouverte veut offrir un milieu d'apprentissage et de vie élargi à tous les enfants et les jeunes pour un épanouissement global, en faisant appel à un vaste réseau de partenaires. En 2006, le ministre de l'Enseignement de l'époque a chargé des chercheurs de concevoir l'école ouverte⁶⁰, de soutenir différents projets pilotes en Flandre et à Bruxelles et d'en assurer le suivi.

Première remarque des participants : l'utilisation du terme 'école' peut prêter à confusion. On dirait que l'école doit élargir fortement ses responsabilités. Or les participants pensent plutôt que l'école doit à nouveau se concentrer sur sa propre tâche didactique. Elle ne peut pas non plus monopoliser le temps libre des enfants. Dans le système d'école ouverte, l'école peut toutefois assumer différents rôles et remplir plusieurs tâches : prendre l'initiative de collaborer avec d'autres acteurs, coordonner le travail des différents partenaires et mettre des locaux à disposition. Une école ouverte peut, en outre, poursuivre des objectifs tant scolaires que communautaires.

Une deuxième remarque concerne l'objectif initial de l'école ouverte au moment de sa création aux Pays-Bas : elle devait soutenir les enfants pauvres dans toutes les sphères de leur existence (soins de santé, culture, sport, intégration...) pour qu'ils aient plus de chances de réussir à l'école. Les participants mettent en garde : il ne faut pas s'éloigner de cet objectif. On ne peut pas perdre de vue les intérêts des élèves pauvres quand on vise l'épanouissement de tous les enfants. En outre, l'école ouverte ne doit pas se transformer en dispositif d'accueil extrascolaire bien organisé pour les familles favorisées où les deux parents travaillent. Enfin, les participants font remarquer que ce sont surtout des écoles primaires qui sont impliquées dans de tels projets. C'est manifestement plus difficile pour

⁵⁷ Délégué général aux droits de l'enfant (2009). *Op. cit.*

⁵⁸ Croix-Rouge de Belgique (2007) Ausgeschlossen?! Kinder- und Jugendarmut in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, 77p. http://www.dglive.be/PortalData/2/Resources/downloads/soziales/Bericht_Kinderarmut_endfassung.pdf

⁵⁹ L'école ouverte est une école qui crée un environnement d'apprentissage enrichissant et qui collabore avec des partenaires aidant à donner à chacun la possibilité de comprendre le monde qui l'entoure.

⁶⁰ L'école ouverte a été conçue par le Steunpunt Gelijke Onderwijskansen. Vous pouvez consulter le document présentant ce concept à l'adresse suivante : <http://www.ond.vlaanderen.be/bredeschool/default.htm> Pour plus d'informations, consulter les sites <http://www.bredeschool.be/>. Voir également Ernalsteen, Veerle et al (2009), "It takes a village to raise a child." De brede school" in Ides Nicaise et al. (dir) *op.cit.*, pp. 87-105; Van Roy, Wim (2008). "Dossier 1: Brede School in Vlaanderen", *Terzake*, nr. 3, pp. 5-12; Verlinden, Joris (2008). "Marco Polo's XXL. Een Brede School voor een breed publiek", *Welwijs*, nr. 1, pp. 26-29. Ce concept est également utilisé en Communauté Française, voir : *Projet de déclaration de politique communautaire 2009-2014. Une énergie partagée pour une société durable, humaine et solidaire* ». http://www.pcf.be/ROOT/PCF_2006/public/images/declaration_politique_communautaire.pdf

l'enseignement secondaire. L'idée d'école ouverte figure dans l'accord du Gouvernement flamand 2009-2014 en tant que piste prometteuse pour une meilleure insertion de l'école dans la communauté (locale)⁶¹. Le groupe de concertation demande que l'on tienne compte de ces remarques pour la mise en œuvre de la politique.

2.5. L'inégalité des chances dans l'enseignement

Le groupe de concertation souligne que les causes d'une orientation erronée et les remèdes à ce problème sont souvent à rechercher dans le début de la scolarité et dans le contexte extrascolaire. Garantir l'égalité des chances à tous les élèves ne peut qu'être bénéfique au processus d'orientation. Les Communautés flamande et française mettent au point un financement des écoles en fonction, notamment, de l'origine sociale des élèves.

En Communauté flamande, le décret sur l'égalité des chances (GOK)⁶² prévoit, entre autres, des moyens supplémentaires pour que les écoles puissent offrir un accompagnement et un soutien et mettre au point un enseignement adapté aux capacités des élèves. Les écoles peuvent décider librement de l'affectation des moyens destinés à la remédiation et à la prévention. Elles doivent seulement accorder une attention prioritaire aux enfants du groupe cible. Un nouveau système de financement est en préparation depuis l'adaptation du décret GOK⁶³. Pour l'année scolaire 2008–2009, la nouvelle réglementation valait déjà pour le financement des frais de fonctionnement dans l'enseignement obligatoire⁶⁴. Pour le calcul de l'encadrement, le nouveau système de financement n'entrera en vigueur au plus tôt qu'à partir de l'année scolaire 2011–2012. Ce nouveau système octroie un budget de fonctionnement supplémentaire structurel sur la base des caractéristiques des élèves. Quatre indicateurs importants relatifs à l'origine socioéconomique des élèves sont pris en considération : le niveau d'instruction de la mère, la perception – ou non – d'une allocation d'études, la langue parlée à la maison et le domicile. Aucune condition supplémentaire relative à l'affectation des moyens ne doit être remplie pour bénéficier de ces moyens structurels.

Les participants trouvent positif que les moyens liés aux caractéristiques de la population scolaire deviennent structurels. Par contre, ils ont des remarques sur l'absence de conditions quant à l'utilisation de ces sommes. Ils sont fortement demandeurs de lignes directrices. Sinon les moyens alloués aux écoles en fonction des caractéristiques des élèves risquent justement de ne pas revenir au groupe cible, à savoir les élèves pauvres. Dans son évaluation de la politique d'égalité des chances, la Cour des comptes⁶⁵ plaide aussi en faveur d'objectifs clairs et quantifiables permettant de vérifier si l'encadrement supplémentaire aide effectivement les élèves à poursuivre leurs études et décrocher un diplôme. Elle conseille en outre aux décideurs politiques d'obliger les écoles à poursuivre une politique d'égalité des chances, sinon les efforts consentis risquent d'être réduits à néant.

Les participants estiment que le financement ne doit pas seulement être assorti d'une mission spécifique et d'une évaluation mais aussi d'un soutien pédagogique adéquat. C'est pourquoi ils pensent que le nouveau système de financement en Communauté flamande doit également concerner les CLB et les acteurs de la formation continue. Eux aussi ont besoin d'une mission claire et spécifique axée sur les élèves issus de milieux défavorisés.

61 Vlaanderen 2009-2014. Een daadkrachtig Vlaanderen in beslissende tijden. Voor een vernieuwende, duurzame en warme samenleving, p. 24.

62 Décret du 28 juin 2002 relatif à l'égalité des chances en éducation-I, *Moniteur belge*, 14 septembre 2002.

63 Décret du 15 juillet 2005 modifiant le décret du 28 juin 2002 relatif à l'égalité des chances en éducation-I, *Moniteur belge*, 30 août 2005.

64 Décret du 4 juillet 2008 relatif aux budgets de fonctionnement dans l'enseignement secondaire et modifiant le décret du 25 février 1997 relatif à l'enseignement fondamental en ce qui concerne les budgets de fonctionnement, *Moniteur belge*, 20 octobre 2008.

65 En août 2008, la Cour des comptes a présenté son rapport d'évaluation sur la politique d'égalité des chances dans l'enseignement (Gelijke kansen in het gewoon basis- en secundair onderwijs) au Parlement flamand.

Voir http://www.ccrek.be/docs/Reports/2008/2008_20_GOKBeleid.pdf N.D.T. : il existe un résumé en français : http://www.ccrek.be/DOCS/REPORTS/2008/2008_20_GOKBELEID_ABSTRACT_FR.PDF

En Communauté française également, un projet de décret organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité a été récemment voté⁶⁶. Ce décret vise à remplacer celui qui instaurait les écoles bénéficiant de mesures de discriminations positives⁶⁷. L'idée de base reste la même : offrir aux écoles qui accueillent en leur sein une population scolaire socialement défavorisée des moyens supplémentaires (en encadrement humain ou en moyens de fonctionnement complémentaires, selon le choix opéré dans chaque école) pour combler les inégalités de départ existant entre les élèves. Le nouveau décret augmente la somme totale des moyens financiers disponibles. Il offre ces moyens progressifs et proportionnés en fonction de la situation propre de chaque établissement scolaire, par une procédure automatique et transparente.

Les participants trouvent positif que les centres PMS soient aussi concernés par ce financement différencié en Communauté française. Ils font néanmoins remarquer qu'une politique de financement est remplacée par une autre, sans qu'une évaluation approfondie impliquant les acteurs du secteur n'ait eu lieu.

Les participants reconnaissent que les écoles ont besoin de moyens supplémentaires pour soutenir les élèves issus de milieux pauvres, qui risquent davantage de rencontrer des problèmes à l'école ou d'accuser un retard mais ils se posent des questions sur la répartition de ces moyens. Ils se demandent quel système financier peut garantir le droit à l'égalité des chances aux enfants pauvres et/ou ayant des difficultés d'apprentissage, dans tous les établissements scolaires. Certains participants s'opposent à la répartition des moyens entre de nombreuses écoles. Ils plaident au contraire pour une concentration de moyens afin d'attaquer les problèmes à la racine. D'autres disent qu'on trouve des enfants socialement vulnérables dans toutes les écoles et que même celles qui n'accueillent pas le pourcentage prévu d'enfants du groupe cible et ne sont donc pas des 'écoles ghettos', ont besoin de moyens supplémentaires.

Les systèmes de financement prévus par les pouvoirs publics sont basés sur l'idée d'inclusivité (une approche globale dont chaque élève profite). Le groupe de concertation a un avis plus nuancé sur le sujet. Il plaide pour la combinaison d'une approche globale avec une attention spécifique et supplémentaire aux élèves pauvres. En effet, pour les élèves en difficulté ou accusant un retard scolaire, améliorer globalement une approche ne suffit pas. En effet, même si des mesures générales et linéaires permettent à chacun d'avancer, elles ne réduisent pas pour autant le fossé entre élèves lié à la différence d'origine sociale et de bagage scolaire.

2.6. Les frais scolaires, un obstacle supplémentaire à l'orientation positive

Des recherches ont montré que pour beaucoup de familles à bas revenus, la scolarité d'un enfant coûte encore trop cher, tant en ce qui concerne les fournitures que pour ce qui est des activités, excursions, etc. Les frais scolaires peuvent également avoir un impact sur le choix d'orientation fait par les parents, notamment par rapport à certaines écoles qui pratiquent en la matière des politiques volontairement dissuasives. Les différentes autorités ont pris des mesures au cours de ces deux dernières années. Cependant certains frais sont encore tellement élevés qu'ils entraînent l'exclusion des élèves les plus démunis.

⁶⁶ Décret organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité, *Moniteur belge*, 09 juillet 2009.

⁶⁷ Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives, *Moniteur Belge*, 22 août 1998.

Les autorités flamandes ont déjà pris bon nombre de mesures pour réduire les frais de scolarité et assurer le plus possible la gratuité de l'enseignement obligatoire : maximum à facturer, instauration de bourses d'études dans l'enseignement fondamental, assouplissement des conditions financières à remplir pour obtenir une bourse d'études (enseignement maternel et obligatoire), augmentation du montant de ces bourses et allocations... Pourtant, divers frais scolaires continuent à peser lourd dans le budget des personnes vivant dans la pauvreté ; il convient donc de poursuivre les efforts pour les réduire.

En Communauté française également, des recherches ont montré que pour beaucoup de familles populaires, la scolarité d'un enfant coûte encore trop cher. Dans l'enseignement technique et professionnel surtout des outils coûteux doivent être achetés. Ces filières méritent donc qu'on s'en préoccupe en priorité. Les écoles professionnelles devraient recevoir les moyens nécessaires pour acheter elles-mêmes le matériel requis, ce qui éviterait aux parents de se retrouver avec des équipements chers mais inutiles si leur enfant change d'orientation en cours de scolarité.



3. Recommandations

Les élèves issus de milieux sociaux défavorisés accumulent davantage de retard pendant leur scolarité. Ils se retrouvent plus souvent dans l'enseignement technique mais surtout professionnel, notamment à cause de 'l'effet cascade'. Ils sont aussi plus vite orientés vers l'enseignement spécialisé et quittent plus souvent l'école secondaire sans diplôme ou certificat. Tant le retard scolaire que l'orientation dans l'enseignement secondaire sont donc fortement déterminés par l'origine sociale.

Les déclarations de politiques communautaires des Gouvernements récemment mis en place vont dans un sens positif par rapport à de nombreux problèmes liés à l'orientation et soulevés dans la concertation. En Communauté française, il est par exemple question de généraliser la remédiation immédiate, de consolider le tronc commun jusqu'à 14 ans en étant attentif à sa dimension multidisciplinaire (artistique, scientifique et technologique) de manière à favoriser une valorisation des filières qualifiantes. En Communauté flamande, le gouvernement réaffirme notamment la priorité donnée à l'égalité des chances et à la diversité, au rôle central des CLB. Il sera intéressant de suivre la mise en place concrète de ces déclarations dans les mois et les années à venir et d'évaluer leur impact réel sur les élèves issus des milieux défavorisés.

3.1 Renforcer l'enseignement fondamental pour éviter l'accumulation du retard scolaire et une orientation inadéquate par la suite

Investir dans l'enseignement fondamental doit être une priorité. On l'a vu, l'orientation scolaire *stricto sensu* est déterminée par le parcours scolaire qui précède les moments charnières de choix à proprement parler. Cette scolarité est marquée soit par la réussite, soit par le retard ou l'échec scolaire. Si l'on veut que l'orientation se fasse de manière positive, sur la base des centres d'intérêts et des talents des élèves, il faut agir dès le début de la scolarité et donner à chaque élève la possibilité de réussir son parcours scolaire.

3.2 Evaluer⁶⁸ et adapter les mécanismes actuels de l'orientation et, en particulier, leur impact sur les élèves issus d'un milieu défavorisé

3.2.1 Repenser le système des attestations B et évaluer les effets du rapport de compétences

En Communauté flamande, l'attestation B est un outil favorisant 'l'effet cascade'. Les participants à la concertation veulent donc que ce mécanisme soit repensé et limité. En Communauté française, l'attestation B a été supprimée dans les modifications récentes du décret réorganisant le premier degré. A l'issue de chaque année du premier degré, depuis juin 2009, le Conseil de classe doit élaborer un rapport de compétences de chaque élève. Cette évolution récente dans les textes va donc dans le

⁶⁸ L'évaluation nécessite d'associer dans la démarche tous les acteurs qui sont partie prenante, y compris les bénéficiaires, dont le rôle primordial dans l'élaboration, la réalisation et l'évaluation des politiques publiques est reconnu depuis le Rapport général sur la pauvreté. L'évaluation interroge les politiques en terme de pertinence, d'efficacité, d'efficience, de cohérence et de durabilité de façon à améliorer la qualité des décisions, de mieux allouer les ressources et de rendre compte aux citoyens. Elle nécessite la participation de chacun. Elle s'apparente à une démarche d'appropriation par les acteurs eux-mêmes qui permet l'expression permanente.

sens d'une orientation positive mais il convient de soutenir la mise en place de ce nouveau mécanisme et d'en évaluer régulièrement la pratique et les résultats. En revanche, l'attestation B reste d'usage dans le deuxième degré de l'enseignement en Communauté française : il nécessite, comme recommandé pour la Communauté flamande, d'être repensé et limité.

3.2.2 Consolider le tronc commun et limiter les choix d'orientation avant 16 ans

Les comparaisons internationales montrent que les systèmes d'enseignement qui comportent un tronc commun relativement long et où le choix de l'orientation intervient plus tard (à 16 ans), présentent une ségrégation scolaire moins forte que dans les systèmes d'enseignement qui ont instauré ce premier choix plus tôt.

En Belgique, en théorie, la première orientation a lieu à l'issue du premier degré, lorsque les élèves atteignent l'âge de 14 ans. On constate cependant une forme d'orientation larvée dès le premier degré avec la coexistence de la première année A et B en Communauté flamande, de la première année commune et différenciée en Communauté française. Dans les deux cas, cette forme d'organisation a pour objectif d'amener tous les élèves, les faibles comme les forts, vers la maîtrise du même socle de compétences. Il semble pourtant que dans la pratique, cette différenciation constitue une première étape vers une orientation future dans l'enseignement technique ou professionnel pour les élèves qui sont intégrés dans la première B ou la première différenciée. Les élèves devraient pouvoir suivre un tronc commun « large », qui mette aussi l'accent sur des aspects techniques dès le début de la scolarité, de manière à leur permettre de faire un vrai choix positif sur base de leurs centres d'intérêt et de leurs compétences, armés d'une formation de base commune de qualité.

3.2.3 Evaluer la réforme du premier degré et le Certificat d'Étude de Base

En Communauté française, la réforme du premier degré a une incidence sur de nombreux enjeux importants pour l'école. Sa mise en place a débuté lors de la rentrée 2007. Une évaluation des effets de cette réforme sur l'orientation et l'égalité scolaire doit être réalisée. Par ailleurs, il est fondamental d'évaluer l'épreuve externe que constitue le Certificat d'Étude de Base, en place depuis septembre 2008, et de s'assurer qu'il rencontre effectivement sur le terrain son objectif de renforcement de l'égalité dans l'enseignement.

3.2.4 Adapter le fonctionnement du conseil de classe

C'est le Conseil de classe qui délivre les attestations B en Communauté flamande ou les rapports de compétences en Communauté française et qui porte la responsabilité de l'orientation des élèves dans le secondaire. Il faut renforcer, au sein du conseil de classe, le rôle de régulateur que peuvent jouer les centres PMS et les CLB mais également celui que pourrait jouer le 'troisième milieu'⁶⁹. La décision de l'orientation reste bien entendu aux mains des enseignants mais ceux-ci pourraient alors être épaulés par des tiers lors de la réflexion.

⁶⁹ Pour rappel, on nomme 'troisième milieu' tous les lieux et milieux éducatifs hors école et famille.

3.3 Améliorer l'égalité des chances dans l'enseignement

En Communauté flamande, un nouveau projet de financement est sur la table dans le cadre du décret GOK. Ce nouveau système octroie un financement dorénavant structurel pour l'encadrement sur la base de caractéristiques socioéconomiques des élèves, ce qui est très positif. Cependant, ces financements supplémentaires seront attribués sans qu'aucune condition relative à l'affectation des moyens ne soit posée. Le risque est donc grand que ces budgets ne soient pas utilisés pour les élèves qu'ils visent en priorité. Le groupe de concertation propose que ce financement soit assorti d'une mission spécifique et d'une évaluation mais aussi d'un soutien pédagogique adéquat. C'est pourquoi le nouveau système de financement devrait aussi concerner les CLB et les acteurs de la formation continue.

En Communauté française aussi, un nouveau décret organisant un encadrement différencié au sein des écoles pour assurer l'égalité des chances entre les élèves, a été récemment voté. Il accorde des moyens humains et financiers supplémentaires à certaines écoles en fonction du profil socioéconomique de leurs élèves. Ce système d'encadrement différencié remplace le système de discrimination positive qui existait depuis 1998. Il prévoit une évaluation continue du dispositif.

Ces nouveaux décrets semblent donc être des outils adaptés dans le combat pour l'égalité des chances à l'école mais, en Communauté flamande comme en Communauté française, il faudra rester vigilant sur la destination et l'utilisation effective des moyens financiers et humains débloqués et effectuer une évaluation régulière de ces dispositifs.

3.4 Revaloriser l'enseignement technique et professionnel

Pour ce faire, il convient de mettre en place un système scolaire qui décroïsonne les différents types d'enseignement. En insistant, par exemple, davantage sur les cours techniques et les travaux manuels dès l'enseignement fondamental, dans le cadre d'un cursus en tronc réellement commun et dispensé à des groupes hétérogènes d'élèves. Il est alors possible de susciter l'intérêt des élèves pour les orientations techniques dès leur plus jeune âge. S'ils s'orientent ensuite vers le professionnel ou le technique, ce sera le résultat d'un choix positif.

Par ailleurs, bien que les passages entre les types d'enseignement soient prévus dans les textes, il faut les rendre réellement possibles dans la pratique par des mécanismes de soutien adéquats et efficaces.

3.5 Soutenir et accompagner les enseignants

Le groupe de concertation plaide pour que les autorités créent les conditions qui permettent aux enseignants de recevoir une formation, un soutien et un accompagnement solide. Cette formation leur donnerait les moyens de bâtir une relation de confiance avec les élèves et leur famille en tenant compte des spécificités et des difficultés des personnes vivant dans la pauvreté.

La formation initiale et continue des enseignants devrait comporter une analyse sociologique de la relation famille-école ainsi que des problématiques relatives à la pauvreté. Cette formation permettrait de développer des aptitudes relationnelles, en communication, à l'empathie et au travail d'équipe. Les enseignants devraient également être mieux formés dans le domaine de la remédiation de façon à ce qu'ils puissent intervenir de façon adéquate et immédiate durant les cours.

Mieux soutenir les enseignants au sein de leur équipe et de leur école apparaît également souhaitable. En Communauté flamande, des systèmes de soutien et de coaching existent mais sont trop dispersés et limités. En Communauté française, les projets d'établissement devraient comporter un volet sur cet aspect du soutien et de l'accompagnement des enseignants.

Enfin, les enseignants devraient également pouvoir trouver un soutien hors de l'école, au sein de relais composés des PMS ou CLB et du 'troisième milieu'. En Communauté flamande, le Steunpunt GOK joue notamment un rôle très important, à ce niveau. Le groupe de concertation s'inquiète de la volonté de suppression de ce service, prévue pour décembre 2009.

3.6 Informer et accompagner les parents dans l'orientation scolaire de leurs enfants

La concertation a montré combien l'information des élèves et de leurs parents est essentielle pour effectuer des choix d'orientation positifs et réfléchis.

Informar les parents quant aux options qu'il propose, en collaboration avec les centres PMS et les CLB, est une responsabilité de chaque établissement scolaire.

Les chefs d'établissement et les enseignants devraient par ailleurs fournir une information claire sur les règles et les procédures qui sous-tendent les mécanismes d'orientation au moment du passage du fondamental au secondaire et dans le secondaire. On l'a vu, cette information fait défaut, spécifiquement vers les familles précarisées qui sont plus difficiles à sensibiliser et à informer parce qu'elles évoluent dans une sphère éloignée de celle de l'école.

Au niveau local, une information neutre, objective et complète doit également être mise à disposition de tous : comment se structure l'enseignement, quelles sont les écoles, tous réseaux confondus, qui se trouvent sur le territoire de la commune, quelles sont les filières disponibles, etc.

Au-delà d'une information sur les choix possibles, il faut également que les parents soient sensibilisés à l'importance du choix de l'orientation de leurs enfants et de ses conséquences. Renforcer le rôle des CLB et des centres PMS permettrait aussi d'améliorer l'information vers les familles et en particulier, vers les familles pauvres. Du côté de la Communauté flamande, dans le dernier décret sur les objectifs stratégiques des CLB, les missions d'accompagnement et d'information sont énoncées mais dans un cadre trop flou. Il conviendrait de préciser ces missions par rapport au groupe cible et renforcer le financement dans ce cadre. Concernant les centres PMS, le nouvel encadrement différencié dont ils peuvent bénéficier est une avancée mais il faudra évaluer pratiquement sur le terrain si ce sont bien les familles qui en ont besoin qui en bénéficient réellement.

3.7 Clarifier le rôle des acteurs impliqués dans la scolarité des enfants

Le premier acteur est bien entendu l'école c'est-à-dire le chef d'établissement et les enseignants. Idéalement, l'école devrait se focaliser sur sa mission de base et prendre ses responsabilités par rapport au processus d'apprentissage de ses élèves. Si malgré une approche pédagogique adaptée, des élèves éprouvent des difficultés à l'école, il est important de réagir le plus rapidement possible. La remédiation dans l'école, intégrée dans la pratique pédagogique, doit devenir un élément structurel de la lutte contre l'échec scolaire. Tous les élèves qui éprouvent des difficultés à l'école doivent avoir accès à une remédiation de qualité, de préférence pendant les heures de cours, et à l'école.

Par ailleurs, comme mentionné dans la recommandation précédente, les structures d'accompagnement, comme les CLB en Flandre et les centres PMS en Communauté française, doivent être renforcées. Leurs missions doivent être formulées plus clairement ; un accompagnement est nécessaire et des moyens supplémentaires doivent être dégagés pour ce nécessaire encadrement des élèves pauvres.

3.8 Garantir la gratuité de l'enseignement

Pour bon nombre de familles pauvres, les frais de scolarité sont un obstacle important dans le parcours scolaire des enfants. Bien que des mesures aient déjà été prises par les différents niveaux de pouvoir, des difficultés importantes subsistent. Il est demandé aux pouvoirs publics de poursuivre leurs efforts pour tendre vers la gratuité totale de la scolarité.

En Communauté flamande, les projets relatifs à la réduction des frais dans les écoles secondaires sont des initiatives louables mais doivent s'accompagner de mesures structurelles :

- introduire le système du maximum à facturer dans l'enseignement secondaire et évaluer son application ;
- donner aux écoles proposant un enseignement technique et professionnel les moyens nécessaires pour acheter du matériel et des outils coûteux et les mettre à la disposition des élèves.

Les autorités flamandes doivent également inciter les autorités locales à contribuer, elles aussi, à ce que les familles vivant dans la pauvreté puissent payer les frais de scolarité.

En Communauté française, il faut être particulièrement attentif aux frais de scolarité pour les familles ayant des enfants dans l'enseignement technique et professionnel. Ces filières attirent plus d'élèves pauvres mais les dépenses à consentir y sont plus élevées. Il est demandé aux autorités compétentes de poursuivre leurs efforts pour rendre la scolarité tout à fait gratuite.

Liste des participants

Groupe de concertation :

Algemeen onderwijsbeleid Antwerpen
ATD Quart Monde
Bouillon de Cultures
Brussels Platform Armoede
Centre d'action interculturelle Namur
Centre psycho-médico-social de la Communauté française
Centre régional d'intégration du Brabant wallon
Changements pour l'égalité
Coordination des écoles de devoirs de Bruxelles
Hiva (Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving)
Ligue des droits de l'enfant
Ligue des familles
LOOA (Limburgs Overleg Onderwijs Arbeidsmarkt)
SOS Schulden op School
Steunpunt Gelijke Onderwijskansen – Centrum voor ervaringsgericht onderwijs
Teledienst Ninove
VCLB Koepel - Kansenbevordering
Vierdewerldgroep Mensen voor mensen
Vlaams Netwerk van verenigingen waar armen het woord nemen

Ont aussi contribué à la réflexion :

ACW – studiedienst
APED/OVDS (Appel pour une école démocratique / Oproep voor een democratische school)
Departement Onderwijs en vorming – Lokale overlegplatform voor gelijke onderwijskansen
Departement Onderwijs en vorming
Fapeo (Fédération des associations de parents de l'enseignements officiel)
Ligue des Droits de l'enfant
OVSG (Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap vzw)
Pedagogische begeleidingsdienst brugfigurenproject
Pedagogisch begeleidingsdienst stad Gent
Steunpunt studie en beroepskeuze stad Antwerpen
Vlaams Verbond Katholiek basisonderwijs
Vlaams Verbond Katholiek secundair onderwijs
Vlaamse scholierenkoepel

Le Service a bénéficié de la collaboration des trois administrations communautaires de l'enseignement.

Texte partiellement traduit du néerlandais

