



Conseil de l'Education et de la Formation

De la radioscopie comme invitation à construire des possibles

Propositions progressives et réalistes pour une autre école

Pistes soumises à la réflexion

AVIS n°5

Conseil de juillet 1992

## Table des matières

1	Introduction.....	3
1.1	Modifier la structuration générale de l'obligation scolaire .....	3
1.2	Mettre en oeuvre systématiquement des pédagogies de la réussite .....	3
1.3	Réformer la formation initiale et assurer la formation continuée des partenaires de l'enseignement.....	3
1.4	Sortir l'évaluation de son seul cadre local.....	4
2	Pistes liées aux contraintes économiques .....	5
2.1	Piste n°1 : Révision des modalités de l'ajustement de l'encadrement à l'effectif .....	5
2.2	Piste n°2 : Diminution du nombre de redoublements .....	5
2.3	Piste n°3 : Modification des horaires de cours des élèves.....	6
2.4	Piste n°4 : Rationalisation des années d'études.....	7
2.5	Piste n°5 : Rationalisation des options groupées.....	8
2.6	Piste n°6 : Diversification de l'encadrement selon les divers types de cours .....	9
2.7	Piste n°7 : Elaboration de nouvelles normes d'encadrement .....	10
2.8	Piste n°8 : Adaptation des prestations des enseignants.....	11
2.9	Piste n°9 : Augmentation des possibilités de réaffectation et de remise au travail des agents 12	
2.10	Piste n°10 : Diminution des coûts dus aux absences pour maladie.....	12
3	Pistes liées à la formation des acteurs de l'enseignement.....	14
3.1	Piste n°11 : Une formation et une requalification de type universitaire .....	14
3.2	Piste n°12 : Une carrière dynamique .....	16
3.3	Piste n°13 : Une carrière ouverte à d'autres secteurs d'activités.....	20
3.4	Piste n°14 : Une formation qui tienne compte des besoins particuliers de l'éducation spécialisée.....	21
3.5	Piste n°15 : Des formations différenciées pour tous les acteurs de l'enseignement .....	22
4	Pistes liées à l'autonomie et à la participation .....	24
4.1	Piste n°16 : Autonomie et projet d'école.....	24
4.2	Piste n°17 : Réduction des tâches administratives .....	25
4.3	Piste n°18 : Décentralisation et organisation de la participation.....	26
5	Pistes liées à l'organisation de l'enseignement fondamental .....	28
5.1	Piste n°19 : Adaptation des crédits de fonctionnement.....	28
5.2	Piste n°20 : Prévision des besoins en enseignants.....	28
5.3	Piste n°21 : Mesures de discrimination positive ou de pédagogie différenciée.....	29
5.4	Piste n°22 : Soutien des projets de rénovation pédagogique.....	29
5.5	Piste n°23 : Formation continuée.....	30
5.6	Piste n°24 : Organisation scolaire.....	30
5.7	Piste n°25 : Encadrement pour assistance pédagogique, pilotage et évaluation du système scolaire.....	31
5.8	Piste n°26 : Accueil de l'enfant.....	31
6	Pistes liées à l'organisation de l'enseignement secondaire.....	33
6.1	Piste n°27 : Restructuration.....	33
6.2	Piste n°28 : Organisation interne.....	33
6.3	Piste n°29 : La pédagogie : mettre en place une école de la réussite .....	34
7	Piste liée à l'enseignement supérieur .....	36
7.1	Piste n°30 : Analyser et améliorer la situation de l'enseignement supérieur.....	36

## 1 Introduction

- Modifier la structuration générale de l'obligation scolaire.
- Mettre en oeuvre systématiquement des pédagogies de la réussite.
- Réformer la formation initiale et assurer la formation continuée des partenaires de l'enseignement.
- Sortir l'évaluation de son seul cadre local.

C'est devenu un truisme d'affirmer aujourd'hui que l'enseignement doit changer. Sa remise en cause implique de développer des orientations dont la portée n'est pas immédiate : une telle entreprise doit s'effectuer sans précipitation, exigeant à la fois mûrissement et maturation. Elle ne peut se situer que dans le moyen terme.

On peut déjà délimiter quelques axes selon lesquels la construction d'une autre école devrait s'agencer.

### 1.1 Modifier la structuration générale de l'obligation scolaire

La structure à mettre en place doit permettre la poursuite des objectifs généraux de l'enseignement pour tous les élèves. Aussi s'agira-t-il d'inventer une organisation qui amène chacun à s'insérer, sur les plans personnel, social et professionnel dans une société démocratique dont il est à la fois le producteur et le produit.

Cette organisation devra dès lors garantir la réussite de tous les élèves, en aménageant notamment les moments du cursus scolaire dont le franchissement est ardu (charnières entre niveaux), en ne sanctionnant pas systématiquement ceux dont le rythme de progression est plus lent, ou plus tardif que celui des autres.

Cette structuration devra intégrer la possibilité pour chaque jeune de trouver une formation qui corresponde à ses motivations et à ses aptitudes, sans hiérarchiser les trajectoires formatives en référence à la seule intelligence conceptuelle.

### 1.2 Mettre en oeuvre systématiquement des pédagogies de la réussite

Si l'on veut obtenir la réussite de tous les élèves, leur garantir à tous un « avoir minimum » il faut que s'opère un changement fondamental des mentalités. Il concernera nécessairement tous les acteurs, tous les partenaires du monde de l'enseignement : élèves, parents, familles, enseignants, responsables politiques, média, ... et tous les citoyens !

La généralisation des pédagogies visant à conduire la quasi totalité des élèves à maîtriser les apprentissages qui leur sont proposés requiert la formation de tous les enseignants à ces pratiques. Cet axe devrait être le pivot, tant de la formation initiale que de la formation continuée.

### 1.3 Réformer la formation initiale et assurer la formation continuée des partenaires de l'enseignement

La formation des enseignants doit être considérée comme un moyen dans la poursuite des objectifs généraux de l'enseignement. Elle devra dès lors s'articuler nécessairement sur les exigences de contenus, de méthodes et de démarches propres à ces objectifs généraux.

Mais l'enseignant ne sera pas seulement celui qui amène les élèves à s'inscrire dans la visée de ces objectifs : il sera lui-même un praticien de ceux-ci, à travers sa formation continuée mais aussi dans ses comportements et ses actes quotidiens. Cela implique notamment qu'il développe systématiquement la participation avec tous les membres de la Communauté éducative. A tous ceux-ci (parents, responsables, partenaires des dimensions artistique, culturelle, sportive, sociale, etc.), il faudra aussi garantir les possibilités et les moyens d'une formation continuée: Elle sera

idéalement construite dans une synergie large avec celle des enseignants, sur le plus grand nombre possible d'aspects de celle-ci.

#### 1.4 Sortir l'évaluation de son seul cadre local

La conception et la réalisation d'une évaluation du pilotage du système scolaire, et la mise à disposition des enseignants des instruments leur permettant d'assurer une évaluation, si elles sont suffisamment détachées des contingences locales, contribueraient à limiter les discriminations et les différences sensibles de niveaux qui caractérisent les établissements d'enseignement de la Belgique francophone.

En outre, en délimitant clairement les moments d'évaluation certificative, on encouragerait la pratique de l'évaluation formative, instrument de la réussite scolaire.

La conjonction d'une nouvelle structuration de l'enseignement d'obligation scolaire, de la pratique de pédagogies de la réussite, de la garantie d'une formation initiale et continuée pour tous les partenaires de l'enseignement et de la mise en oeuvre d'une évaluation pouvant se baser sur des éléments, des références plus extérieurs devrait, à moyen terme, concourir à juguler l'échec scolaire tel qu'il se manifeste à travers les vagues de redoublements et l'orientation perverse des élèves selon des filières hiérarchisées. Elle pourrait leur assurer à tous des possibilités optimales d'insertion comme personne, comme acteur de la vie économique, comme citoyen responsable.

Pour que ces perspectives puissent être envisagées avec quelque chance de succès, il faut impérativement développer un travail de recherche qui définisse les modalités de concrétisation et planifie la progression de l'entreprise.

En outre, dans l'élaboration des projets, il conviendra de prendre rigoureusement en compte les moyens disponibles, et de les confronter aux moyens nécessaires. Il faudra aussi être particulièrement attentif aux contraintes de tous ordres : psychologique, économique, politique, idéologique, affectif, etc.

Les résultats de la radioscopie peuvent apporter à ce travail un double éclairage : les rapports sont assortis de propositions d'action, arbitrées par la prise en considération de certains - types de contraintes.

Dans la suite de ce texte, nous énumérerons ces propositions, en les classant en catégories de contraintes au regard desquelles elles ont été étudiées. Lorsqu'un rapprochement entre l'une ou l'autre de ces propositions énumérées et une piste développée dans le rapport de l'O. C. D. E. pourra être fait, nous le signalerons.

Il conviendrait d'examiner ces propositions et de déterminer pour chacune d'elles son degré de pertinence et d'opportunité, tout en étant chaque fois attentif aux éventuels effets négatifs dont elle pourrait être porteuse, malgré son intérêt.

Ce document reprend les pistes qui ont été dégagées par le Conseil de l'Education et de la Formation principalement à partir du rapport de PIREs, de la Radioscopie de l'Enseignement et du rapport de l'OCDE<sup>1</sup>. Chaque piste est assortie de commentaires formulés par le Conseil. Ils doivent être pris en compte comme éléments d'étude qui serviront de base à l'élaboration des options à prendre dans l'avenir.

---

<sup>1</sup> Les références au rapport de l'O.C.D.E. seront assorties de la mention; entre crochets; du paragraphe concerné.

## 2 Pistes liées aux contraintes économiques

Cette partie repose sur l'analyse du rapport de l'IRES : Radioscopie de l'enseignement en Communauté française de Belgique. Les dépenses de personnel dans l'enseignement fondamental et secondaire de la Communauté française (Mars 1992).

### 2.1 Piste n°1 : Révision des modalités de l'ajustement de l'encadrement à l'effectif

La relation entre l'effectif inscrit (population scolaire) et le cadre organique (personnel enseignant) est mécanique et immédiate. Cela engendre l'instabilité des équipes pédagogiques et l'incertitude des temporaires débutants.

L'IRES propose de réfléchir aux modalités d'ajustement cadre/effectif, en utilisant par exemple, pour le calcul de l'encadrement, une date de référence de l'année scolaire précédente.

Dans le document « Axes directeurs d'un rééquilibrage de l'enseignement secondaire de plein exercice » (concertation cabinets-syndicats d'avril 1992), cette proposition est reprise en sixième axe.

Commentaire du Conseil :

L'objectif annoncé de cette proposition serait peut-être plus sûrement atteint en procédant d'une autre manière : on pourrait ajuster l'encadrement annuel qui déstabilise inmanquablement les équipes à chaque modification, même légère de l'effectif, selon un calcul à mettre au point, ayant comme objectif de donner flexibilité et stabilité, tout en permettant aux écoles de préparer l'avenir.

### 2.2 Piste n°2 : Diminution du nombre de redoublements

L'IRES montre que les coûts des redoublements et des sorties sont nombreux et importants, sur le plan humain comme sur le plan financier. Diminuer ces phénomènes entraînerait à moyen terme une réduction des dépenses d'enseignement en termes de frais de personnel.

Les auteurs ont étudié plusieurs hypothèses :

- la disparition de tout redoublement (économie sur les dépenses d'encadrement de 7,60 milliards de BEF) ;
- limiter ces redoublements à 2 % par an (économie de 6,20 milliards de BEF) ;
- moduler cette dernière hypothèse en autorisant au maximum un redoublement sur les douze années de scolarité obligatoire (économie de 6,23 milliards de BEF) ;
- autoriser un redoublement au maximum sur les huit premières années de scolarité (économie de 5,06 milliards de BEF).

Mais réduire les redoublements nécessiterait, à court terme, un investissement important : il faudrait en effet mettre en place une « structure » pour réduire les redoublements sans abandonner pour autant les exigences de formation. Le coût de cette structure n'est pas évalué par les auteurs.

Le rapport de l'O.C.D.E. aborde aussi cette question. D'après ses auteurs, les enseignants, y compris ceux du premier cycle de l'enseignement secondaire, devraient s'intéresser par priorité à la réussite individuelle de chaque élève dans la conquête de savoirs et de savoir-être fondamentaux. C'est à la lumière de ces préoccupations qu'il faudra réexaminer les conceptions de la formation initiale et continue des enseignants de ces niveaux [470].

En outre, pour obtenir un meilleur rendement de l'enseignement, et lutter contre les redoublements excessifs, le rapport O.C.D.E. propose de [474, 476] :

- sortir de la simple juxtaposition de disciplines isolées pour intéresser les élèves à des actions de synthèse ;

- simplifier et clarifier les objectifs didactiques sur la base du plus petit dénominateur commun des curriculums ;
- créer des cycles lents offrant une progression continue plutôt qu'un redoublement, ou encore des systèmes d'unités de valeur concrétisant des réussites partielles dans des domaines particuliers ;
- développer davantage le soutien pédagogique aux élèves provisoirement en difficulté; — améliorer l'efficacité des structures de soutien et de conseil aux élèves (CPMS...);
- développer des services étoffés d'information et d'orientation.

#### Commentaire du Conseil :

Une proposition n'est pas formulée comme telle dans le rapport de PIREs, mais elle est suggérée par des données qui s'y trouvent présentées.

La loi du 29 juin 1983 qui régit l'obligation scolaire limite explicitement la durée de fréquentation de l'enseignement primaire : 7 ans (8 ans, avec dérogation). Un redoublement est donc admis (deux avec dérogation) sur l'ensemble du niveau. Dès qu'un élève subit un deuxième redoublement (un troisième avec dérogation) pendant qu'il fréquente une des cinq premières années du primaire, il est exclu qu'il puisse suivre les cours de la sixième année.

Comme le font apparaître les données du rapport de l'IREs, cette situation est à ce point répandue qu'en 6ème primaire, la population scolaire est inférieure à celle qu'on dénombrerait dans un système sans redoublement, alors que l'on sait que l'existence de redoublements « gonfle » les effectifs. La raison en est que les « sorties » (décrochages, départs sans réussite) sont plus nombreuses que les redoublements.

Ces élèves, décrochés du primaire, se retrouvent nécessairement en 1ère B (accueil). Ainsi, les dispositions de la loi de 1983 réduisent l'effectif du primaire et augmentent celui du secondaire.

Ces données illustrent l'application d'une disposition qui réduit les redoublements sans qu'elle soit accompagnée des mesures à caractère « préventif » garantissant la réussite de tous les élèves.

La solution « curative » que constitue l'organisation de la 1ère B ne fonctionne généralement pas comme une remédiation pour les élèves en difficulté : peu de ceux qui réussissent la 1ère B réintègrent le 1er degré commun ; la plupart rejoignent l'enseignement professionnel : (Il est significatif à cet égard que l'IREs comptabilise la 1ère B comme partie intégrante de la filière professionnelle).

Ces quelques réflexions nous incitent à proposer qu'une analyse de la situation soit menée en profondeur, tant sur la pertinence de la disposition, limitant le redoublement sans favoriser la réussite, que sur l'opportunité de mettre en oeuvre une structure de remédiation qui prend souvent la forme d'une relégation.

### 2.3 Piste n°3 : Modification des horaires de cours des élèves

Dans l'enseignement secondaire, les horaires de cours des élèves ne sont pas uniformes. En dehors des heures de morale/religions et de rattrapage, ils suivent 30, 32 ou 34 périodes hebdomadaires de cours.

L'IREs a calculé que, si on alignait tous ces horaires sur le plus bas (30 périodes), on pourrait réaliser une économie de 33.880 périodes hebdomadaires, soit 4,9 % de l'encadrement.

A cet égard, l'IREs a étudié les simulations suivantes :

- (1) tous les élèves suivraient 30 périodes hebdomadaires (hors rattrapages et cours de morale/religions) ;
- (2) tous les élèves suivraient 30 périodes hebdomadaires, à l'exception des 2ème et 3ème degrés TQ et P qui en auraient 32 ;

- 
- (3) tous les élèves suivraient 28 périodes hebdomadaires, à l'exception des 2ème et 3ème degrés TQ et P qui en auraient 30 ;

Commentaire du Conseil :

Il y a lieu de tenir compte de l'attente de la société vis-à-vis de l'école, celle-ci lui demandant d'assurer l'encadrement des jeunes pendant des temps de plus en plus longs. Un accompagnement des temps non purement scolaires devrait donc être prévu. A cet égard, il faut envisager une approche plus générale faisant particulièrement référence aux conclusions des travaux de la Commission des rythmes scolaires.

## 2.4 Piste n°4 : Rationalisation des années d'études

La population scolaire des premières années du secondaire est nettement supérieure à celle des dernières années de ce niveau. Or, on constate qu'il y a pratiquement autant d'établissements qui organisent la sixième année que la première. A cause de la concurrence entre établissements, il n'y a pas adaptation de l'offre à la demande.

Dans cet esprit, les auteurs du rapport de l'IRES proposent une rationalisation des années d'études, en supprimant, en GTT, les années d'études qui n'auraient pas 5 élèves aux 1<sup>ers</sup> et 2<sup>ème</sup> degrés, et 10 élèves au 3ème degré.

Au demeurant, l'IRES préconise de mener les rationalisations par concertation, plutôt que par l'imposition de normes.

Le rapport de l'O.C.D.E. étudie également cet aspect : comment pallier certains inconvénients d'un système d'établissements de taille moyenne trop réduite pour permettre des économies d'échelles et une action pédagogique plus diversifiée et plus moderne ? L'organisation d'établissements secondaires polyvalents (réunissant les différentes filières) peut-elle être encouragée ? Une coordination et même une rationalisation sont-elles envisageables entre les établissements officiels ? Des systèmes incitatifs peuvent-ils favoriser la souplesse d'emploi de leurs personnels ? [Questions aux ministres - 3, p. 123].

Commentaire du Conseil :

1. Dans l'analyse faite à propos de la rationalisation des établissements, les auteurs (IRES) n'évoquent jamais les coûts en personnel d'encadrement non chargé de cours (éducateurs-économistes, surveillants-éducateurs, proviseurs, sous-directeurs, personnel administratif, chefs d'établissement, etc.).

Ils interviennent pourtant dans les coûts. Ainsi, l'organisation de nombre de premiers degrés autonomes, dans les bâtiments mêmes de l'établissement dont ils se sont séparés « administrativement » a produit très certainement des coûts de ce type dont le rapport n'a pas mesuré ni analysé l'impact, pas plus qu'il n'en a mesuré ou analysé la signification pédagogique, les répercussions sur l'orientation des élèves... Il conviendrait en tout cas d'étudier cette question à la lumière des structures qui devraient être mises en place pour l'enseignement secondaire de demain.

2. Les remarques de l'O.C.D.E. semblent justifiées. Les économies d'échelles réalisables par le regroupement d'établissements devraient faire l'objet d'une étude, ainsi que la pertinence (ou non) de l'organisation d'établissements scolaires secondaires polyvalents. Bien sûr si l'on se place dans une perspective à plus long terme, le problème doit s'envisager dans le cadre de la réflexion quant à la mise en place d'un enseignement en tronc commun les premières années et diversifié à un âge plus reculé. Cette conception engendrerait une redistribution importante de l'offre d'enseignement. D'autre part la proposition faite par l'O.C.D.E. d'organiser des établissements polyvalents ne risque-t-elle pas de conduire à la constitution d'établissements « mamouths » sans caractère ni personnalité ?

---

En outre, il faut tenir compte d'un certain nombre de contraintes : distances, moyens de communication disponibles, mixage d'élèves venant d'établissements différents, etc. Cet effort de rationalisation ne peut s'envisager (sauf type d'options rares ou peu fréquentes) qu'au niveau local ou, à la rigueur, supra local.

## 2.5 Piste n°5 : Rationalisation des options groupées

Les options groupées du technique de qualification et du professionnel sont de grandes consommatrices d'heures, essentiellement parce que les établissements offrent un grand éventail de formations qu'ils ne parviennent pas à peupler très confortablement. Ainsi, pour les 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> TQ et P, on trouve en moyenne 12,7 élèves/option. Or, 46,3 % d'entre elles comptent moins de 10 élèves, 12,4 % moins de cinq. On note encore que, presque toujours, la deuxième année du degré est moins peuplée que la première. En outre, la population du 3<sup>ème</sup> degré est généralement plus faible que celle du 2<sup>ème</sup>. On enregistre ici aussi une inadaptation de l'offre à la demande.

Dans cette situation, les auteurs du rapport de l'IRES proposent :

- l'application de normes de rationalisation aux options groupées de TQ et de P de manière à réduire leur nombre de 20 % au 2<sup>ème</sup> degré P, aux 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> degrés TQ, et de 30 % au 3<sup>ème</sup> degré P.
- la suppression des options groupées de moins de 4 élèves, et la diminution du nombre d'options groupées de moins de 10 élèves.

Au demeurant, l'IRES préconise de mener ces rationalisations par concertation, plutôt que par l'imposition systématique de normes.

Dans le document « Axes directeurs d'un rééquilibrage de l'enseignement secondaire de plein exercice » (avril 1992), on relève (troisième axe) la fixation de minima de population par degré ou cycle, par forme et par option ou orientation d'études. Toutefois, afin de ne pas pénaliser une section ou une option qui connaît une chute passagère de population, la fermeture ne serait imposée qu'après deux années insuffisantes (dites années d'adaptation).

Commentaire du Conseil :

1. Les options groupées du technique de qualification et du professionnel consomment un encadrement élevé. Des raisons ont été avancées dans le rapport de l'IRES pour l'expliquer. Il en est une, qui n'a pas été évoquée. Il s'agit de l'incidence des règles de programmation.

Lorsqu'un établissement veut programmer une nouvelle option groupée, il est soumis à des conditions de normes très sévères si une option « semblable » à celle qu'il veut ouvrir existe déjà dans le Centre d'enseignement secondaire (C.E.S.). Cela l'incite généralement à faire preuve d'imagination pour ouvrir une option « la plus éloignée possible » de ce qui existe dans le C.E.S. On assiste ainsi au développement d'établissements hybrides, organisant des formations très variées, entre lesquelles aucun regroupement d'élèves n'est possible.

Si, au contraire, les règles de programmation avaient encouragé la création de formations proches, une partie parfois importante de l'horaire des élèves aurait pu être regroupée, limitant ainsi les cours fréquentés par une population réduite.

Dans ces conditions, on éviterait le développement non justifié du nombre d'options dans les différents secteurs.

Il faudrait toutefois rester attentif à la situation des écoles rurales qui devront continuer à supporter leur solitude et ne pourront dès lors pas bénéficier de ce « centrage ».

2. Si le professionnel et le technique de qualification sont « de grands consommateurs d'heures », ce n'est probablement pas tant à cause des cours généraux ou techniques qu'à cause des cours de laboratoire, d'atelier ou de pratique professionnelle qui bénéficient,



---

logiquement (entre autres pour des raisons de sécurité), de normes d'encadrement privilégiées. Relevons également à cet égard que l'une des premières motivations des ministres était de faire bénéficier ces deux types d'enseignement de mesures d'encadrement plus favorables. Si on convient de cette priorité, ce n'est certes pas dans cette direction qu'il faudrait se porter pour réaliser des économies. Au contraire, il importerait de définir le degré de qualification et de formation que l'on veut assurer aux élèves et de se doter ensuite des moyens nécessaires pour y parvenir.

3. Dans le maintien ou la suppression d'options groupées, l'IRES ne considère que le coût d'encadrement. Il est cependant un autre paramètre dont il faut tenir compte. Certaines options conduisent à la formation de travailleurs spécialisés dans un domaine où les besoins de l'économie existent, mais où ils se manifestent en quantité limitée. Il serait dramatique de ne pas prendre cet aspect en considération et d'appliquer des normes de rationalisation qui entraîneraient la suppression d'options groupées de ce type. Dans ce domaine, une concertation avec le monde économique s'impose vraiment !
4. La rationalisation de l'offre d'enseignement technique et professionnel dans les différentes sections doit être soigneusement étudiée dans le cadre d'un vrai projet de nouvelles structures pour l'enseignement secondaire. Il y a lieu d'étudier la forme de polyvalence à développer, la place de la spécialisation dans la formation et la durée nécessaire pour celle-ci. D'autre part, il convient de ne pas perdre de vue le rôle de formation de la personne pouvant assurer les formations techniques et professionnelles indépendamment du métier qui sera exercé. Il y a à tenir compte non seulement de la motivation à l'apprentissage que ces types de formation peuvent apporter aux jeunes mais aussi de la pertinence pour la formation intellectuelle de la technologie.

## 2.6 Piste n°6 : Diversification de l'encadrement selon les divers types de cours

Une autre manière d'adapter le nombre d'options à la population scolaire, consisterait à ajuster l'encadrement des options sur celui de la formation commune. Pour ce faire, les auteurs du rapport de l'IRES proposent de revoir les types de cours en adoptant les trois catégories suivantes :

- la formation commune ;
- les options-moyens : visant à une formation polyvalente (essai d'activités nouvelles, découverte de centres d'intérêt, éveil optimal des aptitudes...);
- les options-finalités : visant à la spécialisation, la qualification dans un secteur donné.

Les options-moyens seraient à choisir « à la carte », les options-finalités constituant un « menu ». Sur cette base, trois simulations sont présentées :

- considérer toutes les options des 2èmes et 3ème degrés GTT comme des options-moyens;
- augmenter la formation commune du 3ème degré GTT, des 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> degrés TQ et P;
- n'organiser que des options-moyens en 2ème P, de manière à rapprocher cette année de la 2ème commune et viser la constitution d'un 1er degré unique.

A propos de ces questions, le rapport de l'O.C.D.E. s'interroge. Est-il possible d'aller plus loin encore dans la rénovation du cycle d'observation secondaire en supprimant, ou tout au moins en aménageant les structures de relégation qu'il a conservées, et en repoussant au niveau du cycle d'orientation le choix de filières différenciées ? [Questions aux ministres - 1, p. 122].

Dans le document « Axes directeurs d'un rééquilibrage de l'enseignement secondaire de plein exercice » (avril 1992), on trouve en quatrième point du premier axe (calcul général du NGPP) la proposition de calculer l'encadrement séparément par degré ou cycle, par forme et par groupe de cours, à savoir la formation commune, les cours d'apprentissage des langues étrangères comme outils de communication, les autres formations optionnelles, la différenciation des rythmes d'apprentissage et la remédiation. Les transferts de périodes entre les différents nombres définis ainsi devraient être autorisés, mais selon des limites et modalités.

Commentaire du Conseil :

Cette réflexion sur les catégories de cours pourrait être enrichie par la prise en compte des conclusions de la commission des rythmes scolaires. On y trouve en effet le souhait d'associer aux catégories de cours mentionnées ici tout le pan de la formation culturelle, physique, artistique, sociale qui devrait aussi pouvoir être organisée dans un cadre scolaire. En outre, les propositions formulées par les auteurs des rapports de l'IRES et de l'O.C.D.E. ne peuvent être mises en oeuvre que moyennant une restructuration fondamentale de l'enseignement secondaire.

## 2.7 Piste n°7 : Elaboration de nouvelles normes d'encadrement

Le document de l'IRES propose, pour la formation commune- de fixer un nombre idéal d'élèves par cours. La division du nombre d'élèves d'une année d'étude par ce nombre idéal donnerait un coefficient. La partie entière de ce coefficient déterminerait le nombre de classes organisables. La partie décimale, multipliée par le nombre d'heures théoriques organisées en formation commune donnerait un complément d'heures utilisable pour dédoubler certains cours.

Trois hypothèses sont simulées, adoptant diverses valeurs de « normes idéales » :

	(1)	(2)	(3)
1ère A, 2ème C, 2ème P	16	16	18
1ère B	14	14	14
2ème degré GTT, TQ et P	18	20	20
3ème degré GTT, TQ et P	20	24	22

Il faut en outre envisager la situation des années d'étude à population inférieure à la « norme idéale ». Deux possibilités sont évoquées. Soit leur attribuer un forfait, soit, pour encourager des regroupements, attribuer 70 % du forfait aux années de moins de 10 élèves, et 90 % du forfait aux années de 10 à 20 élèves.

Pour les options, l'IRES imagine un encadrement construit sur celui de la formation commune, mais avec des coefficients multiplicateurs dégressifs, différents pour les options-moyens et pour les options-finalités.

Pour les options-moyens, il multiplie le coefficient de la formation commune par :

- (1) 1,5 pour les années de moins de 10 élèves, des valeurs inférieures pour des tailles d'années supérieures, jusqu'à la valeur 1,0 pour des tailles d'années supérieures à 110 élèves.
- (2) 1,3 pour les années de moins de 10 élèves, des valeurs inférieures pour des tailles d'années supérieures, jusqu'à la valeur 1,0 pour des tailles d'années supérieures à 75 élèves.

Pour les options-finalités, il distingue celles du GTT et celles de la qualification. Pour celles du GTT, deux hypothèses sont retenues :

- (1) hypothèse (1) des options-moyens;
- (2) coefficient de la formation commune.

Pour celles de la qualification, on fait l'hypothèse que 70 % de l'horaire de l'option groupée du professionnel, 40 % de l'horaire de l'option groupée du technique de qualification sont occupés par de la pratique professionnelle. On y impose une « norme idéale » de 10 élèves. Pour les autres cours de l'option groupée, on reprend les coefficients de la formation commune. On obtient ainsi, selon les hypothèses testées, des chiffres-guides oscillant entre 10,5 et 12,5 élèves/cours pour le professionnel, 12,5 à 15,5 pour le technique de qualification.

Le rapport de l'O.C.D.E. examine aussi cet aspect. Il relève qu'en Belgique, le nombre moyen d'élèves par classe n'est pas tel qu'il ne puisse être quelque peu accru, surtout si des aides technologiques et conceptuelles facilitent l'action pédagogique (...). Le vieillissement de la pyramide des âges du corps enseignant (...) pourrait être une occasion favorable de supprimer ou redéployer- en fonction de regroupements par exemple - un certain nombre de postes [530].

Dans le document « Axes directeurs d'un rééquilibrage de l'enseignement secondaire de plein exercice » (avril 1992), on retrouve des éléments proches de cette proposition dans le premier axe, qui développe le calcul général du NGPP. Certaines années, certains cours bénéficieraient d'un encadrement préférentiel (1ère B, cours techniques, pratique professionnelle, l'ensemble des cours de pratique de laboratoire, sténo et dactylo, éducation artistique ne relevant pas de la formation commune), d'autres d'un encadrement favorable (2ème professionnelle, 1er degré commun, cours de langues étrangères comme outil de communication comprenant un minimum de 4 périodes hebdomadaires).

De plus, un encadrement spécifique serait attribué à une première tranche d'élèves dans chacune des catégories afin de rencontrer la problématique des écoles à faible population.

Commentaire du Conseil :

Les normes d'encadrement doivent rencontrer les objectifs fixés, et sont donc à répartir au sein d'une enveloppe globale en fonction des besoins définis en concertation et de la prise en compte de certaines réalités spécifiques.

Aussi faudrait-il prévoir au-delà des normes générales, une certaine marge de manoeuvre pour rencontrer des situations particulières. Notamment on pourrait s'interroger sur la possibilité d'introduire des discriminations positives justifiées.

Il faut rappeler qu'au-delà du calcul de l'encadrement, il faut assurer la gestion de l'encadrement et la formation des personnels dans le cadre de pédagogies de la réussite.

## 2.8 Piste n°8 : Adaptation des prestations des enseignants

L'IRES fait remarquer que, si l'on aplanissait les différences d'horaires entre enseignants, on assisterait à un resserrement des écarts d'encadrement entre années d'études. En effet, les prestations des enseignants du secondaire inférieur sont plus élevées que celles de leurs collègues du secondaire supérieur. Au contraire, les écarts entre filières de qualification et de transition s'accroîtraient encore, puisque les enseignants « techniciens » prestent plus d'heures que les « généralistes ».

La question de la légitimité des différences relevées se pose. Les critères qui conditionnent le travail d'un enseignant sont multiples et impossibles à codifier. On pourrait cependant imaginer un système d'attribution de l'encadrement qui ne serait pas calculé par heures mais par équivalents temps plein. En outre, les auteurs suggèrent qu'on laisse aux établissements une autonomie leur permettant de définir l'horaire de chacun des enseignants en fonction de leur adhésion à un projet éducatif mobilisateur.

Un des moyens permettant de concrétiser la proposition de l'IRES figure dans le document « Axes directeurs d'un rééquilibrage de l'enseignement secondaire de plein exercice » (avril 1992), où l'on trouve au quatrième axe une proposition qui n'est pas sans relation avec ce point. Il s'agit de la possibilité qui pourrait être offerte aux (groupements de) Pouvoirs organisateurs de prélever un maximum de 1% du NGPP pour permettre un meilleur fonctionnement de certains établissements, de leur assurer une marge de manoeuvre. On pourrait aussi, avec ce nombre d'heures, permettre à des agents en disponibilité par défaut d'emploi, qui ne seraient pas totalement réaffectés, d'effectuer des tâches utiles à plusieurs établissements.

Commentaire du Conseil :

- (1) Il est étonnant que le rapport de l'IRES examine les caractéristiques de la fonction des diverses catégories d'enseignants (volume des prestations, plages horaires,...) sans aborder

la question des barèmes. Il utilise des équivalents temps plein pour comparer l'encadrement des différentes filières sans en estimer les coûts spécifiques. Sur le plan méthodologique, ce choix paraît peu justifiable. Il serait intéressant de pouvoir moduler les résultats en tenant compte de cet aspect.

- (2) Définir l'horaire des enseignants selon leur engagement dans l'un ou l'autre projet ; n'est-ce pas favoriser le manchabalisme et l'hypocrisie, ou inversement le favoritisme pour les « suppôts » du patron ?

## 2.9 Piste n°9 : Augmentation des possibilités de réaffectation et de remise au travail des agents

Pour l'IRES, on pourrait augmenter les possibilités de réaffectation ou de remise au travail des enseignants mis en disponibilité par défaut d'emploi en mettant en oeuvre l'une ou l'autre des suggestions suivantes :

- mettre un terme à la rigidité de la fonction en élargissant le régime des titres en vigueur (assouplissement) ;
- combattre les réticences des établissements à déclarer leurs emplois vacants pour une réaffectation ;
- autoriser ou même faciliter les réaffectations et les remises au travail entre les différents réseaux.

Le rapport de l'O.C.D.E. suggère que des gains de gestion puissent être réalisés notamment par une souplesse accrue d'emploi des personnels tant par la polyvalence de leur compétence au sein d'un établissement ou d'un groupe d'établissements, que par leur mobilité inter-établissements, et peut-être, dans certains cas, inter réseaux (529).

Dans le document « Mesures qualitatives immédiates en faveur des enseignants » (mars 1992), les ministres Di Rupo et Lebrun proposent de stabiliser les équipes pédagogiques en permettant aux enseignants de prêter au sein de leur établissement la totalité de leur charge par un recours aux branches apparentées et un assouplissement du régime des titres.

Commentaire du Conseil :

L'élargissement à d'autres réseaux des réaffectations et des remises au travail d'agents mis en disponibilité par défaut d'emploi devraient être subordonné à l'accord des membres du personnel et des pouvoirs organisateurs concernés.

## 2.10 Piste n°10 : Diminution des coûts dus aux absences pour maladie

L'IRES propose pour diminuer le coût des congés de maladie de plus de dix jours avec remplacement du titulaire par un agent temporaire rémunéré, d'accorder à chaque établissement une « enveloppe de jours de congé pour maladie », établie au prorata du nombre d'enseignants que compte l'établissement, au-delà de laquelle les possibilités de remplacement seraient limitées.

Commentaire du Conseil :

La prise en compte des questions de maladies ne constitue qu'un aspect de la problématique de la gestion du personnel.

Un article récent paru dans un numéro de mars 1992 de l'hebdomadaire « Trends Tendances » analysait les causes de l'absentéisme dans l'entreprise. Il montrait bien que c'est généralement par l'amélioration des conditions, du climat de travail que l'on peut le juguler. « Il ne sert à rien de combattre les symptômes. Il faut rechercher pourquoi les gens sont mécontents ».

Dans cette matière, il apparaît que les méthodes répressives n'ont qu'un effet à très court terme.

La proposition « d'enveloppe congés de maladie » s'apparente sans doute trop d'une démarche répressive, s'attachant plus aux effets qu'aux causes. Ne serait-ce pas plutôt par

le développement de la participation, l'implication dans un projet, la possibilité de prendre des initiatives et d'exercer des responsabilités que pourra s'améliorer le climat des écoles et diminuer l'absentéisme lié aux mauvaises conditions dans lesquelles les enseignants doivent exercer leur métier ?

### 3 Pistes liées à la formation des acteurs de l'enseignement

Cette partie repose sur l'analyse du rapport thématique de la « Radioscopie de l'enseignement en Communauté française de Belgique ».

#### 3.1 Piste n°11 : Une formation et une requalification de type universitaire

Dans son analyse de la situation des enseignants en Belgique, l'O.C.D.E. décrit la discrimination entre les enseignants, qui trouve son origine à la fois dans la formation initiale et dans le mode de rémunération.

L'O.C.D.E. compare la formation à l'Université et la formation en Ecoles Normales, mettant en évidence les lacunes de l'Université en matière de pédagogie et celles de l'Ecole Normale, en matière d'ouverture au travail personnel de recherche et à l'approfondissement de la culture générale spécialisée.

Mais, citant les travaux de la « Commission De Landsheere », l'O.C.D.E. précise qu'une formation à l'Université exigerait dans l'avenir une modification profonde des filières universitaires conduisant à l'agrégation dans les différentes disciplines.

Ce point de vue est confirmé par l'analyse de la radioscopie qui interprète les réponses moins favorables des licenciés à cette question comme le résultat d'une expérience formative négative en pédagogie.

A cet égard, l'O.C.D.E. reconnaît aux Ecoles Normales les avantages suivants :

- (1) - important potentiel d'un savoir être de terrain, expérimenté dans la mise en relation de la théorie et de la pratique, par l'organisation de stages et la pratique en écoles d'application ;
- (2) - décentralisation des lieux de formation, plus facilement accessibles à une population d'étudiants qui ne s'oriente pas spontanément à l'Université en raison d'un profil et d'aspirations socioculturelles différents, mais dont les potentialités ne sont pas à négliger dans la perspective d'un enseignement multiculturel qui ne se donne plus pour objectif de promouvoir une sélection aboutissant à l'homogénéité des classes.

Si la « Commission De Landsheere » propose l'unification des statuts des enseignants de tous niveaux par une formation de tous à l'Université, le Conseil Supérieur de l'Enseignement Supérieur Pédagogique, dans son rapport de mars 92 confirme cet argument qui permettrait selon lui, de supprimer la hiérarchie et la différenciation sociale entre les enseignants par l'attribution d'un grade unique et d'une rémunération identique, (Commentaire 1), mais ce Conseil situe bien entendu le cadre de ces réformes au sein d'I.E.S.P., avec une durée d'études portée à 4 ans, et révision de filières de formation et des contenus aujourd'hui appliqués dans les écoles normales. (Commentaire 2).

Quant aux enseignants interrogés, ils se prononcent en faveur d'une formation unifiée, de type universitaire, ainsi qu'en faveur d'une requalification à l'Université (Commentaire 3). Ce sont des enseignants du fondamental et du réseau libre qui y sont le plus favorables, tandis que paradoxalement, l'ensemble des directeurs, s'ils souhaitent une requalification pour eux-mêmes, ne se montrent pas aussi favorables à cette formation pour leurs enseignants.

Les propositions de la radioscopie ne tranchent pas en faveur d'un « lieu » privilégié (l'Université ou l'I.E.S.P.) ; elles suggèrent seulement de tenir compte des autres systèmes actuellement en vigueur dans les autres pays de la C.E.E.

L'O.C.D.E. fait allusion au système français, appliqué dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (Commentaire 4), mais les auteurs de la radioscopie précisent qu'aucun des projets présentés en Belgique n'a eu l'approche comparative nécessaire pour situer ces projets dans une perspective européenne.

Une autre solution, proposée par l'O.C.D.E., consiste en un compromis au niveau de l'enseignement supérieur long en y intégrant la fonction de recherche, grâce à des équipes mixtes

de formateurs eux-mêmes impliqués dans la recherche appliquée et dans des projets concrets. Cette solution permettrait d'engager une synergie des I.E.S.P. avec l'Université à la fois sur le plan des contenus que sur le plan de la pratique.

Commentaire du Conseil :

- (1) La répartition plus égalitaire des avantages liés aux titres des enseignants conférerait à chaque niveau d'enseignement une importance qui le valorise et qui pourrait être l'amorce du changement de mentalité souhaité chez les enseignants, à son tour précurseur dans la manière dont le public (parents-élèves) perçoit les différents types d'enseignement. Cet aspect de la proposition rencontre la réflexion entamée dans le travail mené par le Conseil de l'Education et de la Formation sur les "structures de l'Enseignement", dans son souci de briser la hiérarchie des filières et la discrimination négative qu'elle entraîne.

- (2) Sans doute est-il donc utile de distinguer « formation à l'université » de « formation de NIVEAU universitaire », la première s'attachant à un lieu (dont la représentation courante est liée à une distance géographique, doublée d'un coût d'études élevé), la seconde à des finalités donc à des contenus.

Compte tenu d'une option générale en faveur d'une formation de niveau universitaire pour tous les enseignants, ne faudrait-il pas mettre à l'étude un projet de filière unique de formation "universitaire" de base pour tous sur laquelle se greffe ensuite une diversification, la discussion relative au lieu de formation n'étant que corollaire ?

L'O.C.D.E. fait remarquer le poids budgétaire que représenterait la seule revalorisation du statut social (environ 20 milliards selon un « haut fonctionnaire »); cette perspective budgétaire paraît pourtant incontournable si l'on veut atteindre les objectifs proposés par les instances intéressées. Pour ne pas l'alourdir encore par des projets de réforme de l'enseignement supérieur pédagogique trop coûteux, il paraît sage de s'intéresser à des projets proposant la restauration de structures existantes dont le surcoût budgétaire peut paraître moins important vu la préexistence des structures de soutien pédagogique.

Une fois définies les finalités de la formation des maîtres, il conviendrait de déterminer les contenus en rapport avec ces finalités et d'appliquer ces contenus à la formation dispensée par des I.E.S.P. issus des actuelles Ecoles Normales, tout en veillant à y restaurer l'encadrement de la pratique pédagogique (maintien, (re)création, développement des écoles d'application pour le primaire et pour le secondaire et qualification des maîtres de stage...) qui présente aussi, à l'heure actuelle des lacunes importantes, ainsi que la formation dans les technologies tels l'informatique et l'audio-visuel.

Le projet de réforme proposé par le Conseil Supérieur Pédagogique peut paraître incomplet, mais après cette première approche globale, le Conseil orientera sa réflexion vers l'examen des stratégies à développer en matière d'éducation spécialisée et de formation continuée. Le Conseil Supérieur de l'Enseignement Supérieur Pédagogique manifeste donc sa volonté d'assumer des transformations, tant sur le plan des structures que sur le plan des contenus, et qu'il est capable à ce sujet de faire des propositions concrètes, propositions qui rencontrent aussi la réflexion du Conseil de l'Education et de la Formation en matière de « Structures de l'Enseignement » par l'offre de créer des filières de formations d'enseignants permettant l'adaptation à un éventuel autre découpage de l'enseignement obligatoire.

De même, il a le souci, par ce projet de réforme, de dynamiser la carrière des enseignants tout en favorisant leur mobilité interne (entre différents niveaux et postes de responsabilité) ainsi que leur mobilité externe (entre l'enseignement et d'autres secteurs d'activités), et à ce titre, rencontre aussi les Pistes 12 et 13.

Dans la foulée du renouveau, et afin de lever les éventuelles suspicions qui pourraient douter de l'orientation universitaire d'une telle formation, on peut aussi proposer une

modification de la dénomination de l'institution, dénomination qui comporterait la mention « universitaire », sans préjuger du lieu où elle se déroulerait (campus universitaire ou anciennes écoles normales).

Enfin, afin de poser un choix qui tienne compte de l'impact budgétaire des propositions, il convient de mener l'étude comparative des coûts réels :

- de transformation de l'Université ;
- de la transformation des Ecoles Normales en I.E.S.P.;
- de la mise en place d'une synergie Université/I.E.S.P.

(3) Si la radioscopie ventile cette donnée en fonction des variables de sexe, d'âge, de niveau d'enseignement, de réseau et de statut, elle n'apporte pas d'informations sur la motivation : il peut en effet s'agir d'une motivation d'ordre qualitatif, mais aussi d'ordre quantitatif, puisque c'est au niveau du fondamental et du secondaire inférieur que se situerait l'avantage budgétaire le plus important lié à la valorisation sociale du titre.

(4) L'étude de cette structure, que l'on pourrait utilement comparer au système allemand moyennant une recherche plus documentée, ainsi que l'examen approfondi du projet de réforme du Conseil Supérieur de l'Enseignement Supérieur Pédagogique pourrait faire l'objet d'un travail plus spécifique au sein d'un groupe de réflexion désigné par le Conseil, qui déposera, en juin 92 un document récapitulatif reprenant également les interventions faites précédemment à propos de la formation des enseignants au sein du Conseil.

### 3.2 Piste n°12 : Une carrière dynamique

La formation continuée fait l'objet d'un chapitre spécifique, dans lequel les auteurs du document constatent qu'il n'existe pas de véritable politique de formation continuée, parce que la formation continuée ne repose sur aucun projet global de carrière.

Les auteurs du document proposent de prendre en compte le besoin de changement exprimé par des enseignants en début de carrière et à cette fin d'inscrire la formation initiale dans un plan de carrière où elle ne constituerait qu'un premier palier, préparant à d'autres paliers dans le cadre de la formation continuée. Cette solution permettrait à l'enseignant de maîtriser la progression de sa carrière.

#### 3.2.1 Une formation continue : POUR QUOI ?

Si les auteurs de la radioscopie se préoccupent davantage de ce projet global de carrière de l'enseignant, l'O.C.D.E. considère la formation continuée comme un outil permettant à l'enseignant de rencontrer les impératifs liés à la pratique de la classe : son rapport souligne en effet l'hétérogénéité des groupes-classes qui réclame des enseignants une diversification des stratégies pédagogiques et la capacité d'adaptation à des situations multiples et évolutives, donc la capacité à surmonter la pratique traditionnelle frontale et collective.

C'est d'ailleurs dans l'innovation pédagogique que les enseignants, répondant à la radioscopie, ressentent le plus le besoin d'une formation complémentaire, justifiant ainsi qu'un changement d'attitude, de comportement, de mentalité passe par la formation continuée. Selon l'O.C.D.E., les actions formations les mieux réussies sont liées à des projets de réforme précis. A titre d'exemple, la radioscopie présente une recherche action formative pour l'enseignement spécial qui, partant des réalités du terrain, recherche les moyens et les contenus adaptés à ce terrain. Cette recherche action, qui a débuté en 89 concerne plusieurs établissements des trois réseaux. (Commentaire 1)

#### 3.2.2 A propos de l'organisation de la formation continue

L'O.C.D.E. décrit la formation continue des enseignants comme suit :

"Dès 1965 a été créé un « Service d'Organisation des Etudes » pour la prise en charge administrative et matérielle du recyclage des enseignants du réseau officiel francophone (...). Un



arrêté de septembre 1989 organise, coordonne et finance les activités de formation continue des personnels de l'enseignement. Les réseaux ont créé un ou plusieurs Centres de Formation permanente de leurs enseignants, y compris même quelques grandes villes au profit du personnel de l'enseignement communal. Avec le concours des Inspecteurs pédagogiques, les réseaux présentent chaque année un plan de formation continue de leur personnel dans le cadre de budgets spécifiques qui leur sont attribués. Ces plans sont examinés et habilités par une Commission paritaire d'experts (Commission d'Agrément) dont la moitié sont des représentants des pouvoirs organisateurs. (...)"

Il signale qu'un décret en a fixé les modalités pour l'enseignement primaire, octroyant 10 jours de congé par an à l'enseignant mais sans prévoir son remplacement.

Dépasant la simplicité de la formule « avec le concours des inspecteurs pédagogiques, les réseaux présentent chaque année un plan..... », la radioscopie a voulu s'intéresser à l'autorité qui prend en charge l'organisation (Commentaire 2) de la formation continuée, et en particulier des conférences pédagogiques.

- a) les inspecteurs sont les animateurs de cette formation dans le réseau officiel communal ;
- b) les directeurs du réseau libre ainsi que les enseignants jouent un rôle important dans l'animation.

Elle conclut cependant que « les inspecteurs (tous réseaux confondus) sont les principaux animateurs de ces conférences pédagogiques », affirmation que l'absence de ventilation des données ne permet pas de clarifier par rapport à l'affirmation précédente ; cette constatation permet cependant aux auteurs de la radioscopie de mettre le degré élevé d'insatisfaction à l'égard de la conférence pédagogique (Commentaire 3) sur le compte du peu de confiance des enseignants en leurs inspecteurs.

Ce « ressenti » étant exprimé sans discrimination de réseaux, du moins dans ces deux documents, est-ce dans cet ordre d'idées que l'O.C.D.E. propose que les procédures de soutien pédagogique aux enseignants soient améliorées par la réforme du système d'inspection ? (Commentaire 4)

La radioscopie met aussi en évidence une discrimination entre les enseignants qui poursuivent des formations pendant le temps scolaire et ceux qui les poursuivent en dehors de ce temps (Commentaire 5).

Il apparaît donc qu'une formation continue soit l'incontournable réponse à la demande d'un enseignement de qualité. A condition toutefois que l'enseignement puisse bénéficier des conditions organisationnelles l'autorisant à poursuivre une formation sans nuire au groupe dont il a la charge, ce qui pose l'exigence suivante.

### 3.2.3 Une formation continue reconnue

A ce propos, le rapport de l'O.C.D.E. fait état de la proposition par une Commission spéciale de la Communauté Française, de l'acquisition « d'unités de valeur », liée à des augmentations de traitement et que l'obligation de formation continuée figure dans la nomination des enseignants.

Il constate cependant que ces notions ne figurent pas dans le statut des enseignants, puisque la situation actuelle laisse apparaître des structures insuffisantes, oeuvrant avec peu de moyens, sur base d'objectifs dispersés, vers un public restreint par le volontariat et caractérisé par l'isolement dans la mise en oeuvre des innovations auxquelles il est initié, aggravé par les difficultés causées par le non-remplacement. Il souligne aussi que l'indépendance des réseaux subventionnés, la volonté de décentraliser les actions de formation continue rendent difficiles une programmation à moyen et long termes, ainsi que la définition des priorités.

La radioscopie procède à une analyse semblable et ajoute à ces constats négatifs que l'actuelle formation continuée ne tient pas compte du vécu expérimentiel (Commentaire 6), est parfois assurée par des formateurs dont la méthodologie ne se réfère pas toujours à des critères de

compétences reconnues, et surtout ne donne lieu à aucune certification permettant de franchir un palier dans la carrière.

Dans cette optique, les auteurs préconisent :

1. d'articuler la formation initiale à la formation continuée (Commentaire 7); 2. de valoriser dans la carrière cette capitalisation ;
2. d'organiser le remplacement automatique d'un enseignant ;
3. la formation hors école, de courte ou de longue durée (Commentaire 7);
4. de définir des critères précis d'évaluation de ces formations mais de soumettre ces propositions à:
  - i. une analyse des difficultés actuelles,
  - ii. une analyse des besoins,
  - iii. la définition d'une politique globale de formation.

### 3.2.4 Situation de l'enseignant débutant

L'O.C.D.E. prend en compte la situation de cet enseignant au statut et à l'expérience encore précaires et propose d'accorder une attention toute particulière à son intégration dans une équipe de travail. (Commentaire 8).

Commentaire du Conseil :

- (1) La méthodologie de cette recherche-action formative pourrait utilement inspirer la méthodologie à mettre en oeuvre dans d'autres secteurs d'éducation spécialisée qui ne sont guère approchés, ni dans l'actuelle formation des maîtres, ni dans le projet de réforme du Conseil Supérieur Pédagogique. L'enseignement technique et professionnel offre pourtant des spécificités socioculturelles dont les composantes devraient faire l'objet
  1. du choix de cette orientation par un enseignant dont le profil convient particulièrement à ce public;
  2. d'une formation spécifique (module capitalisable);
  3. d'un statut particulier tenant compte de la probabilité plus grande, dans ce type d'enseignement, de gérer des situations réclamant de l'enseignant une implication personnelle plus grande à l'égard de l'élève et de son milieu.

Par ailleurs, plutôt que de créer une « spécialisation » pour l'enseignement dans des classes « difficiles », valorisée dans le plan de carrière, ne faudrait-il pas proposer un soutien et un encadrement dans le cadre de la formation continuée (sur base d'une formation initiale réaménagée, enrichie d'une formation à la pédagogie du projet, aux techniques d'animation de groupes, ...) aux enseignants confrontés à des situations plus difficiles ?

L'objectif à moyen/long termes est bien d'enrayer le phénomène de classes difficiles « ghettos », résultat de l'inadéquation du système actuel.

La proposition d'une telle spécialisation institutionnalisée s'inscrit difficilement dans cet objectif.

- (2) Dans l'utilisation du mot « organisation », il conviendrait, pour dissiper certaines équivoques, de distinguer l'aspect "décisionnel" de l'aspect purement "organisationnel", le premier relevant d'une autorité (direction, inspection), le second s'attachant aux conditions pratiques de réalisation de la décision.
- (3) Les doutes émis par la radioscopie au sujet de l'efficacité de l'outil « conférence pédagogique », devraient faire réfléchir à des formules dont la durée soit liée aux objectifs généraux et intermédiaires d'un module : réaliser un catalogue d'outils pédagogiques audio-visuels en cohérence avec le programme d'histoire du 1er trimestre de la 1ère année peut être finalisé en une journée; former des enseignants à l'audio-visuel pédagogique suppose un investissement en matériel et en contenus d'apprentissage qui n'est rentable

que sur plusieurs jours d'affilée, et l'ensemble du projet doit être fractionné en plusieurs périodes correspondant chacune à des objectifs intermédiaires.

Les thèmes abordés devraient aussi faire l'objet d'une évaluation avec l'équipe pédagogique, de la pertinence de l'investissement en temps et en personnel.

- (4) Dans ses conclusions, la radioscopie précise que la problématique de la formation ne concerne pas seulement les enseignants mais aussi tous les acteurs de l'enseignement.

« L'inspecteur-contrôleur » est de moins en moins bien perçu par des enseignants qui, tout comme leurs étudiants remettent en cause toute autorité qui ne s'exerce que pour faire la preuve de son existence : une inspection qui n'offre pas de projet réel, qui n'apporte pas de soutien pédagogique réel parce qu'elle ne peut en assurer le suivi, dans le contenu et dans le temps, n'a plus guère de place dans la dynamique que l'on souhaite pour l'enseignement de demain.

Partant des carences du système existant, il conviendrait sans doute de revoir :

- a) la formation des candidats inspecteurs en fonction d'un nouveau rôle à définir dans un cadre d'objectifs déterminés par des besoins. (L'un de ces besoins étant assurément la capacité à animer des groupes, à encourager les initiatives et à être une personne ressource dans la coordination de celles-ci) ;
  - b) le mode de désignation des inspecteurs ; celle-ci pourrait par exemple résulter de la capitalisation d'unités de valeur dans la formation permanente ;
  - c) le nombre des inspecteurs, actuellement trop peu nombreux pour les secteurs à couvrir, et pour la somme de travail administratif qui leur est imposé ; à cet égard, on pourrait aussi imaginer qu'un inspecteur dispose d'une équipe de conseillers pédagogiques, soit affectés à un établissement, soit à un district éducatif et que ces conseillers soient des coordonnateurs de projets ; l'acquisition du titre de "conseiller pédagogique" résulterait aussi de la capitalisation d'unités de valeur.
- (5) Il existe aussi une discrimination dans le caractère « institutionnel » ou « non institutionnel » de la formation organisée.
- Si les formations à caractère "institutionnel" (enseignement de la Communauté Française) offrent peu de suivi et ne font pas l'objet d'une planification intégrée à un projet à long terme, les formations à caractère « non institutionnel », surtout pour l'enseignement libre, peuvent présenter des contraintes de disponibilité et de moyens financiers.
- Il semblerait donc qu'une formation institutionnelle (réponse à la demande d'un enseignement de qualité) placerait tous les enseignants en situation d'égalité devant leurs responsabilités et devant les exigences de leur métier.
- Mais on peut sûrement craindre la lourdeur administrative de ce qui est "institutionnel" et préférer une formule qui autorise le libre choix des équipes pédagogiques en fonction de leur projet, en se basant sur l'offre disponible aujourd'hui et demain, laissant à l'"institutionnel" le rôle
- o de créer les conditions administratives permettant cette démarche.
  - o d'évaluer les formations offertes en s'assurant en priorité de la compétence des formateurs qui, pour certaines formations plus spécialisées (audio-visuel par exemple) devraient aussi être des pédagogues.
  - o de définir des orientations générales et des priorités.
- (6) Dans la perspective d'une reconnaissance de la formation continuée et de la possibilité de capitaliser les unités de valeur afin de les valoriser, soit par une mobilité dans les fonctions soit par une rémunération, il serait injuste de ne pas commencer par valoriser ce qui a déjà été acquis par ceux qui se sont engagés précédemment dans des formations, sur base d'un

volontariat exigeant souvent des sacrifices personnels, n'ayant pas nécessairement donné lieu à un minimum de reconnaissance morale...

- (7) Le projet de réforme du Conseil Supérieur de l'Enseignement Supérieur Pédagogique aborde l'organisation de cette articulation, sous la forme de rôle de coordination confié à l'I.E.S.P.

Etant donné ce qui existe déjà aujourd'hui comme « prototypes d'éducation permanente des enseignants »<sup>2</sup>, ou comme structures de formation continuée, il serait sans doute utile dans un premier temps, d'en faire le recensement et ensuite de redistribuer ces offres via une structure de coordination (I.E.S.P. ou autre organisme à caractère institutionnel) qui tienne compte (voir Commentaire 5) :

- a) des besoins et attentes spécifiques du candidat;
- b) de son vécu expérientiel;

et se donne aussi des objectifs en rapport avec les grandes orientations et les priorités évoquées plus haut.

- (8) Cette première année de la carrière peut être déterminante pour l'implication personnelle de l'enseignant dans sa profession.

Il pourrait répartir son temps entre la prise en charge d'une classe sous la tutelle d'un titulaire et le travail interdisciplinaire avec l'équipe à laquelle il doit s'intégrer.

En même temps, en dehors de l'école, il pourrait faire partie d'un groupe de réflexion composé de "débutants", animé par un conseiller pédagogique, lui permettant de faire progresser sa réflexion par rapport à lui-même et à ses responsabilités.

Il pourrait aussi être le relais efficace en cas d'absence du titulaire parti en formation.

### 3.3 Piste n°13 : Une carrière ouverte à d'autres secteurs d'activités

Le rapport de l'O.C.D.E. met en évidence le manque d'attrait pour des études exclusivement orientées vers l'enseignement, en particulier depuis la prolongation de ces études de un an en 85/86. L'O.C.D.E. explique ce phénomène par quatre constats :

1. La formation universitaire, qui jouit d'un plus grand prestige social ne dure qu'un an de plus; la formation dans le supérieur court pédagogique et souvent entreprise par défaut de réussite à l'université (Commentaire 1).
2. Le marché libre des emplois d'enseignants conduit au chômage un grand nombre de jeunes issus de ces filières en période de diminution des besoins (Commentaire 2).
3. L'insécurité de certaines catégories d'enseignants tels les temporaires, dont la titularisation peut prendre plusieurs années, ainsi que les détenteurs de « titres suffisants », engagés sans formation pédagogique pour pallier la crise de recrutement, mais à titre temporaire également (Commentaire 3).
4. La formation d'enseignant, pour la plupart des disciplines, n'est transférable à un autre secteur d'activités que moyennant des formations complémentaires, difficiles à conseiller avec la poursuite de son activité pédagogique ; ce qui est aussi vrai pour les candidats à l'enseignement issus du monde du travail qui sont appelés à poursuivre une activité dont ils ignorent si, en fin de compte, elle ne se serait pas révélée plus avantageuse que la carrière d'enseignant.

Interprétant les chiffres en baisse de la population des écoles normales, tandis que d'autres institutions d'enseignement supérieur ont fortement progressé, les auteurs de la radioscopie estiment que ces chiffres traduisent un désintérêt pour une carrière qui ne conduit qu'à

---

<sup>2</sup> Emile CREUTZ : extrait de l'intervention à la journée d'Etude du Conseil Supérieur de l'Education Populaire, le 18/12/91.

l'enseignement. Ils proposent donc que le projet de formation initiale offre aussi des ouvertures vers d'autres secteurs d'activités.

Cependant, les auteurs ne font pas de propositions concrètes permettant d'organiser cette suggestion (Commentaire 4).

Commentaire du Conseil :

- (1) Ce constat renforce les arguments avancés en faveur de la formation de niveau universitaire et rencontre le souci des responsables d'écoles normales le voit baisser dangereusement le niveau du recrutement, qui à terme, fait aussi baisser la qualité de l'enseignement.
- (2) On ne peut que souhaiter dès lors que se mette en place rapidement une étude prospective régulière de l'emploi, doublée d'une information claire auprès du public, lui permettant d'orienter ses choix de carrière en fonction de perspectives réelles.
- (3) Parmi les « titres suffisants », ou « Article 20 », on peut relever les A.E.S.I. enseignant dans le supérieur.

La catégorie « titres suffisants », ou « Article 20 », issue d'autres secteurs d'activités est invitée à participer à une formation pédagogique en cours de promotion sociale. Les réalités du terrain font apparaître que cette formation n'est aussi que « suffisante » et ne place pas toujours l'enseignant confronté à des difficultés relationnelles, par exemple, en situation de pouvoir les résoudre ... sans doute serait-il opportun de revoir les contenus de ces formations en fonction :

- a. du profil de l'enseignant qui la reçoit : - renforcement des cours généraux,
    - renforcement des connaissances théoriques liées à la discipline enseignée,
    - capacité de gérer l'information scientifique et technique liée à l'évolution de cette discipline...
  - b. du profil du public auquel il enseigne :
    - - transmission de savoir-être sociaux et culturels, - capacité de gérer les tensions relationnelles,
    - - pratique de la discrimination positive,
    - - capacité d'écoute et d'animation en vue d'un projet...
- (4) La formation spécialisée dans la discipline pourrait offrir au candidat enseignant des stages dans des milieux de travail en relation avec cette discipline (banques - administration - bibliothèques - secteur tertiaire - bureaux d'informatique - chantier ...)
- Par un contrat avec l'entreprise ou l'administration, ces stages devraient pouvoir être capitalisés comme unités de valeur à valoir sur un éventuel recyclage ultérieur permettant à l'étudiant ou à l'enseignant en fonction d'opérer une mutation qui ne lui coûterait pas de nombreuses années de formation à un moment de sa vie où les contraintes familiales déjà présentes lui imposent des choix cornéliens par manque de temps ou d'autonomie financière.
- Par ailleurs, le statut de l'enseignant parti pour un temps dans un autre secteur devrait lui permettre de revenir à un poste d'enseignant et d'y valoriser une expérience utile, qui pourrait également être capitalisée afin d'être prise en compte dans une autre fonction de l'enseignement.

### 3.4 Piste n°14 : Une formation qui tienne compte des besoins particuliers de l'éducation spécialisée

En masse, les enseignants du fondamental spécial se prononcent en faveur « d'une formation et d'une requalification à l'université ».

---

C'est également dans ce type d'enseignement que se déroule une recherche - action - formation. (Voir Piste 12 fin du § 1 et Commentaire 1.)

La radioscopie propose également de tenir compte des besoins spécifiques de l'enseignement technique, professionnel et en C.E.H.R.

Aborder la formation des enseignants pour ce milieu suppose de recentrer une série d'objectifs prioritaires par rapport au milieu, (dont le premier est souvent la socialisation des élèves en difficultés) dans le cadre d'un projet clairement défini avec l'équipe éducative.

Le contenu de cette formation spécifique devrait permettre à l'enseignant d'être à l'aise dans la pratique de la pédagogie de projet, l'animation des groupes et la gestion des difficultés relationnelles.

Cet aspect de la formation devrait être abordé dans la formation initiale afin de permettre à l'étudiant de se déterminer très tôt dans une orientation vers ce type de classes, et que des modules de spécialisation par la suite puissent être valorisés dans le plan de carrière (Voir Commentaire 1 dans Piste 12.).

### 3.5 Piste n°15 : Des formations différenciées pour tous les acteurs de l'enseignement

Dans les objectifs généraux, on a insisté sur la place de chaque partenaire de la Communauté éducative comme acteur de l'enseignement.

L'introduction au document « radioscopie » précise que seuls les acteurs privilégiés de l'enseignement (enseignants, directeurs) ont été consultés, ce choix ne jette pourtant pas une exclusive sur les autres partenaires dans la communauté éducative abordés dans l'analyse des « éléments de modernité de l'école ».

Outre les directeurs, qui ont fait l'objet d'un intérêt particulier, la radioscopie évoque la nécessité de formation des inspecteurs, des formateurs de formateurs, mais ne propose pas de pistes concrètes d'action.

#### 3.5.1 La fonction de chef d'établissement

En ce qui concerne les directeurs (Commentaire 1), ils sont unanimes à demander une formation spécifique à la gestion des établissements, en particulier lorsqu'ils sont nommés. Leurs priorités vont d'abord à l'Administration puis à l'animation et à la conduite de réunion.

La radioscopie conclut à la nécessité d'une formation spécifique qui rencontre des besoins d'ordre :

- Pédagogique,
- Humain,
- Organisationnel,
- Relationnel,

via une formation scientifique et pratique conférant les capacités de :

- Communication,
- Gestion,
- Production.

Les directeurs d'établissement exprimant également le souhait de voir allégées les tâches administratives, cela implique la formation d'une équipe compétente sur ce plan.

#### 3.5.2 La fonction d'économiste

Dans un but de rationalisation des dépenses d'établissement (politique d'achats groupés, par exemple), les auteurs de la radioscopie proposent que des licenciés en sciences économiques assurent cette fonction pour plusieurs établissements. (Commentaire2)

### 3.5.3 La fonction de secrétaire de direction

La radioscopie propose une formation en administration scolaire (Commentaire3)

### 3.5.4 La fonction d'éducateur

La radioscopie propose un recrutement d'éducateurs parmi les porteurs d'un diplôme pédagogique habilitant à l'enseignement, et dans la perspective de ne pas rester éducateur à vie. (Commentaire 4).

Commentaire du Conseil :

- (1) Il est à noter que ce paragraphe devrait concerner les fonctions de promotion (direction d'établissement de toute catégorie, de tout niveau, d'internat) et que la nomination à cette fonction devrait être soumise à la poursuite du module de formation concernant les spécificités de la fonction postulée.
- (2) Les fonctions de sélection (économiste, chef d'atelier, ...) devraient rester liées à une expérience pédagogique acquise à l'école, complétée d'une formation spécifique par modules, en rapport avec les nécessités de la fonction.  
Par exemple, un licencié en sciences économiques devrait aussi, pour assumer correctement cette fonction suivre une formation le mettant au contact des réalités de sa tâche : réalités sociales (familles en difficulté), réalités pratiques (diététique...). L'argument de rationalisation des dépenses d'établissement peut aussi bien-être rencontré par la formation d'un enseignant via un module où tous les besoins de la fonction sont étudiés.  
Par ailleurs, la prise en charge de plusieurs établissements par un même économiste fait courir le risque de déshumaniser la fonction, dans un environnement à la vocation profondément humaine !  
Les chefs d'atelier et chef de travaux devraient également pouvoir suivre des modules de formation complémentaires qui leur permettent d'organiser des projets selon une pédagogie de projet cohérente, tenant compte des contraintes administratives et budgétaires, de normes ergonomiques, de la législation "hygiène - sécurité" et de tous les aspects relationnels gérant la dynamique du groupe qui constitue l'équipe éducative.
- (3) Des formations en administration scolaire existent. Elles sont surtout fréquentées par des directeurs ou par des candidats directeurs, parce que c'est bien ce public que l'Université veut atteindre ; ce constat confirme bien qu'il convient de situer l'offre actuelle de formation en fonction de besoins réels.
- (4) Cette perspective suggère aussi un changement de mentalité important qui dépasse la situation actuelle où l'éducateur assume en priorité des tâches administratives bien éloignées de la mission éducative, même si, dès le départ, il possède un titre pédagogique. Il conviendrait donc de redéfinir le rôle de l'éducateur avec plus de précision et de renforcer l'équipe administrative de l'école, ce qui permettrait à un éducateur d'en jouer le rôle, et à un rédacteur de gérer le courrier et les dossiers divers...
- (5) D'autres acteurs pourraient aussi être formés, ce sont :
  - les personnels du PMS assurant l'accueil des élèves (garderie, repas, internat...),
  - les parents (connaissance des contraintes légales, des contraintes du projet...),
  - les acteurs culturels appelés à intervenir dans l'école dans le cadre de projets,
  - les élèves (en vue du rôle qu'ils sont appelés à jouer dans la « participation »).

## 4 Pistes liées à l'autonomie et à la participation

Cette partie repose sur le Rapport thématique de la radioscopie de l'enseignement.

### 4.1 Piste n°16 : Autonomie et projet d'école

L'école doit être suffisamment autonome pour pouvoir définir un projet d'école. Cela implique donc une décentralisation des pouvoirs et une plus grande responsabilisation de l'école.

La radioscopie fait apparaître une demande de gestion plus autonome formulée par les chefs d'établissement.

Par ailleurs, la radioscopie fait apparaître une satisfaction quasi généralisée en matière d'autonomie. Mais il reste cependant que, dans certains réseaux plus que dans d'autres, la revendication d'une autonomie accrue subsiste et plus particulièrement en ce qui concerne la gestion financière et la gestion des personnels.

L'identité d'un établissement devrait se concrétiser dans son projet. Cela doit permettre le développement d'un sentiment d'appartenance à une institution et le partage de certaines valeurs entre les membres d'une même communauté. Ceci peut être un moyen de lutte efficace contre le malaise ressenti actuellement, tant par les enseignants que par les élèves, dans des écoles sans âme, sans culture.

De son côté l'O.C.D.E. fait le point de la situation actuelle et souligne que le pacte scolaire a accordé aux pouvoirs organisateurs un degré de liberté et de responsabilité élevé qu'ils partagent avec les chefs d'établissements.

Cette liberté concerne : la proposition d'activités et de disciplines, la fixation des horaires, la programmation, la création d'options et de sections, l'ouverture et la fermeture de classes (moyennant une simple approbation ministérielle), la délivrance de diplômes et de certificats, (notons que l'attribution du diplôme de qualification professionnelle requiert toutefois l'avis favorable de représentants des métiers concernés).

Il s'agit cependant d'une autonomie encadrée car :

- pour bénéficier des subventions, l'école doit accepter certaines contraintes en matière de programmes (matières obligatoires) et de curriculum ;
- il existe aussi une procédure d'homologation confiée à des commissions ministérielles chargées de vérifier le niveau et la durée des études que ces diplômes et certificats sanctionnent.

L'O.C.D.E. relève aussi les risques que peut présenter l'autonomie donnée aux établissements scolaires.

L'autonomie accrue entraîne en effet la différenciation de plus en plus grande des établissements scolaires tant au niveau des matières enseignées qu'au niveau des résultats atteints. Cela peut entraîner l'augmentation des pratiques concurrentielles et accentuer les effets d'une hiérarchisation des établissements.

La décentralisation doit donc nécessairement être accompagnée de mesures appropriées. Il conviendrait entre autres de définir des seuils de compétence à maîtriser, identiques pour tous et ce pour tous les niveaux; de faire le point au moins tous les deux ans et de tenir compte pour la fixation de ces seuils des tendances européennes en la matière.

L'O.C.D.E. insiste aussi sur la nécessité impérieuse d'éviter toute concurrence entre les établissements scolaires car elle rend difficile l'établissement de synergies et la mise à jour de statistiques au niveau national.

A titre préventif, des instances ministérielles, mais aussi des organismes proches des grands pouvoirs organisateurs publient des études et des rapports, des programmes et des grilles horaires qui influencent les choix pédagogiques des établissements et réduisent ainsi les risques de différenciations excessives. Par ailleurs, la création d'un Conseil de Concertation entre les 2



réseaux officiels, des Centres d'Enseignement par le réseau libre confessionnel visent à encourager la mise en oeuvre de synergies, de coordination de gestion, etc...

L'O.C.D.E. signale encore que les responsables ministériels souhaitent adopter des mesures capables de diminuer l'impact budgétaire en remettant en question les structures actuelles de l'enseignement. Ils envisagent également la mise sur pied d'un contrôle externe de la délivrance des diplômes et certificats et de se donner les moyens d'intervenir dans les cas de redoublement. Des tests et des indicateurs fiables sont actuellement à l'étude.

Des réactions négatives ont déjà été enregistrées. Lors des auditions nous avons recueilli les avis suivants :

- des représentants des collectifs d'enseignants ont revendiqué le droit de participer à l'élaboration des projets d'école. Il faut organiser la consultation de la base au lieu d'imposer des projets élaborés en haut lieu.
- le Ministre étant à la fois responsable du pilotage du système d'éducation en Communauté Française et Pouvoir Organisateur de l'enseignement de la Communauté Française, il est soumis à une double contrainte. Pour rencontrer cette difficulté, certains ont suggéré, lors des auditions, d'accorder davantage de pouvoir à l'Administration et, ou, aux écoles. Ils demandent aussi une délégation plus grande de signature aux Directeurs Généraux.

Commentaires du Conseil :

Nous relevons une contradiction entre le constat de demande de plus d'autonomie d'une part et l'expression quasi unanime de satisfaction quant à l'autonomie réelle accordée aux établissements. L'analyse des réponses des chefs d'établissement montre que les revendications sont plus nuancées. Nous formulons ici une hypothèse : la demande porterait davantage sur la participation aux décisions, la décentralisation de celles-ci, la diminution du volume des tâches administratives jugées stériles et infantilisantes pour les enseignants, la possibilité de prendre davantage ses responsabilités dans la gestion du travail personnel.

L'O.C.D.E. constate que nos écoles jouissent actuellement d'une autonomie encadrée. Cet encadrement n'est d'ailleurs contesté par personne, il paraît même indispensable pour éviter les différenciations excessives entre les établissements et entre les objectifs qu'ils poursuivent. Il appartient au Politique de déterminer les objectifs de l'éducation. Cela n'est pas contesté au sein du Conseil qui a d'ailleurs rédigé une déclaration de principe sur les objectifs généraux du système de l'Education et de la Formation. Il lui appartient également, afin de garantir la bonne utilisation des fonds publics d'organiser un système de contrôle de l'action (les buts fixés sont-ils atteints), et la gestion des subventions mises à la disposition des établissements. Il conviendrait donc de bien définir le mode de fonctionnement de ces systèmes.

#### 4.2 Piste n°17 : Réduction des tâches administratives

Les tâches administratives sont trop importantes. Il conviendrait d'en diminuer le volume et d'en réduire les rigidités.

Dans la radioscopie au chapitre relatif à l'optimisation de l'enseignement, plusieurs réponses font allusion à ce problème. Parlant des conditions de travail, 1/3 des chefs d'établissement demandent la réduction des pesanteurs administratives. Ils demandent également la simplification de la gestion de ces tâches et souhaitent réduire de moitié le temps qu'ils y consacrent. Ils demandent à être secondés par un personnel mieux formé pour la réalisation de ce travail.

Lors des auditions, des hauts fonctionnaires, des représentants d'organisations d'enseignants, de parents et de personnes s'intéressant au bien-être des jeunes en difficulté ont abordé ce sujet.

La demande la plus fréquente porte sur la nécessité de confier la gestion des problèmes à ceux qui les vivent réellement au quotidien. On peut légitimement espérer ainsi une plus grande rapidité de traitement des problèmes et une meilleure adéquation des décisions prises.

En 2ème lieu, et unanimement, la demande porte sur la diminution des tracasseries administratives trop souvent stériles et démoralisantes. Le temps retrouvé pourrait être consacré aux tâches pédagogiques, aux échanges entre professeurs et au dialogue avec les élèves.

Certains demandent l'informatisation maximale des tâches de gestion. .

Même au niveau de l'enseignement supérieur les tracasseries administratives inutiles et injustifiables subsistent, (relevé régulier des présences, contrôle linguistique fastidieux imposé pour des raisons politiques qui n'ont rien à voir avec le bon fonctionnement des établissements, etc...) Ces établissements devraient être gérés selon un modèle à la fois souple et efficace.

### 4.3 Piste n°18 : Décentralisation et organisation de la participation

L'autonomie des établissements scolaires n'est possible que si des structures de gestion valables sont mises en place. Ceci implique la décentralisation et l'organisation de la participation

La radioscopie de l'enseignement a tenté une approche de ce problème et essayé de dégager ce que les chefs d'établissement considèrent comme tâches de gestion de l'école et par qui elles doivent être prises en charge.

En parlant de l'optimalisation de l'enseignement, le rapport de la radioscopie estime qu'il faut ménager un temps de concertation entre les enseignants du primaire et du secondaire ordinaire.

La radioscopie montre qu'en matière de participation au sein des communautés éducatives :

- une participation accrue des enseignants à la gestion est souhaitée,
- que la présence des élèves de l'enseignement ordinaire est tolérée dans les organes de gestion mais que les élèves de l'enseignement spécial en sont unanimement rejetés.
- que les parents ne sont tolérés qu'au niveau des organes de gestion de l'enseignement primaire.

In fine, le rapport des universités considère qu'en matière de gestion, les décisions devraient être collégiales ce qui implique de nouvelles formes de gestion qui obligent à la concertation, à la consultation et à l'expertise.

L'introduction d'une gestion démocratique implique la participation de représentants de la direction, des enseignants, du personnel administratif et ouvrier, des étudiants, des parents, du P.O. Réunis en conseil d'administration ils prendront les décisions importantes en ce qui concerne la vie de l'école.

L'O.C.D.E. parle de la participation des parents et constate qu'ils ne possèdent pas de réel pouvoir de gestion, que leur action s'exerce surtout dans le péri-scolaire (éducation sociale et affective des jeunes, problèmes de santé et de sécurité par exemple). Il décrit le mode de fonctionnement du conseil de participation au sein des établissements de la Communauté Française et énumère les personnes appelées à participer aux travaux du conseil mais ne porte pas de jugement critique sur ces points.

L'O.C.D.E. considère la participation des autorités communales et communautaires comme positive et y voit l'espoir de trouver ainsi de nouvelles sources de financement.

L'O.C.D.E., enfin, s'inquiète du manque de participation des partenaires du monde économique et social qui seraient capables de définir les exigences économiques et sociales dont il faut tenir compte dans l'organisation de l'enseignement, (liaison avec les réalités quotidiennes du monde extérieur à l'école).

Nous reprenons quelques avis relevés au cours des auditions :

Monsieur le Ministre P. HARMEL déclare : « Il faut confier aux collectivités enseignantes une marge d'appréciation entre l'indispensable à connaître et le souhaitable ». Il ajoute : « Les enseignants doivent être formés, comme des experts, pour l'analyse du ou des systèmes sociaux afin d'en bien connaître les contraintes et les ressources particulières. »

---

Monsieur le Ministre JANNE déclare : « Le rôle de l'enseignant ne se limite pas à la transmission des savoirs. Il est aussi un conseiller, un guide, un organisateur ».

Des collectifs d'enseignants proposent :

- la participation des enseignants à l'élaboration des projets d'école,
- l'instauration d'un dialogue entre toutes les instances au sein de l'établissement mais aussi avec les établissements voisins, avec les P.M.S.,
- de pratiquer l'interdisciplinarité,
- de promouvoir l'action des gens du terrain dans les écoles.

Ils demandent également plus d'autonomie pour les professeurs et leurs élèves dans l'élaboration, la gestion des processus éducatifs qu'ils choisissent et dans l'évaluation de ceux-ci :

Des collectifs déclarent également que tous les acteurs doivent être responsables et interactifs. Il ne faut pas laisser toutes les initiatives, toutes les décisions à la direction des écoles. Ils revendiquent pour les enseignants la participation aux discussions des problèmes et à la prise de décision. Ils demandent la mise en place d'une structure réelle de participation.

Les chefs d'établissement souhaitent plus d'autonomie vis-à-vis des P.O. qui n'entretiennent pas toujours de bonnes relations avec les personnes travaillant sur le terrain.

Ils demandent plus d'autonomie pour l'organisation d'animations qui doivent tenir compte des besoins réels des jeunes auxquelles elles sont destinées.

Certains estiment que les pratiques actuelles sont infantilisantes. Ne faudrait-il pas au contraire considérer les enseignants comme responsables et obtenir chez eux une meilleure motivation pour la réalisation des tâches quotidiennes et une revalorisation personnelle entraînant un meilleur rendement ?

Les représentants des centres P.M.S. estiment que l'enseignant doit être responsable à part entière de ses actions. Le manque de confiance à son égard pourrait être à l'origine de comportements pathologiques.

Un groupe de travail « participation », au sein du Conseil, a examiné le problème des compétences des différents partenaires de l'école en matière de décisions.

Commentaires du Conseil :

Nous constatons un désir unanime d'une nouvelle répartition des rôles et des responsabilités entre les partenaires de l'enseignement. Chacun veut se sentir responsable de ses actes. La demande se situerait donc plus au niveau de la participation qu'au niveau de l'autonomie accrue. Mais qui sera reconnu comme partenaire ?

Les personnes ou instances actuellement investies d'une façon ou d'une autre, d'un pouvoir de décision ont tendance à défendre les positions acquises et à s'opposer à l'introduction d'autres partenaires qu'ils considèrent plutôt comme des rivaux potentiels. D'autres instances souhaitent profiter des remises en question actuelles pour revendiquer un pouvoir d'intervention au niveau de la gestion de l'école. (Parents et étudiants entre autres).

Le Conseil devra se prononcer sur ce point et faire des propositions concrètes pour l'organisation de ce partenariat au sein du monde de l'éducation et de la formation.

## 5 Pistes liées à l'organisation de l'enseignement fondamental

Le Conseil de l'Education et de la Formation a pris connaissance des propositions formulées par les chercheurs suite au « Rapport technique du questionnaire destiné aux établissements de l'enseignement fondamental ordinaire ». Il constate que certaines de ces propositions se retrouvent dans le Rapport O.C.D.E.

Les membres du Conseil rappellent que ces pistes liées à l'organisation de l'enseignement fondamental doivent être intégrées à la fois aux débats actuels qui ont lieu au sein de la Commission de Rénovation de l'Enseignement Fondamental (C.R.E.F.) ainsi qu'aux objectifs particuliers à l'enseignement fondamental prochainement définis par le C.E.F.

Ces propositions portent sur la mise en oeuvre d'une nouvelle organisation scolaire : un nouveau « système école ».

Certaines propositions relevées dans le rapport de la radioscopie ont pour les chercheurs un caractère d'urgence. Leurs propositions sont traduites en huit pistes.

### 5.1 Piste n°19 : Adaptation des crédits de fonctionnement

A travers les réponses reçues, les chercheurs ont relevé que « le manque de matériel ainsi que le problème de son accessibilité » sont deux aspects qui suscitent le plus de mécontentement parmi les enseignants du fondamental. Si certaines écoles sont très bien fournies en matériels nombreux et diversifiés, d'autres, par contre en sont particulièrement dépourvues et se trouvent, à cet égard, dans une situation plus que précaire. Dans certaines écoles, le matériel courant (enregistreur, poste de télévision, ...) est raréfié voire même inexistant. Dans ce domaine, la disparité des situations est grande.

De même l'état des locaux et des bâtiments est plus que vétuste : carreaux cassés, locaux froids en hiver, absence de préau,... L'absence de réfectoires et de locaux pour l'accueil des enfants entraîne pour de nombreuses écoles des difficultés notoires. Les chercheurs ont aussi pointé des situations critiques où des écoles possèdent des locaux ne répondant plus aux normes de sécurité. Généralement, les réparations sauf les pannes de chauffage sont « en attente ».

Les experts O.C.D.E. ont pour leur part relevé ce gros problème d'un manque d'investissements immobiliers, d'entretien et d'équipement. Ces secteurs leur sont apparus comme devant faire l'objet de financements nouveaux. [508]

Commentaire du Conseil :

Dans l'avis qui précède (séance du 13 mai 92) le Conseil insiste sur la mise en place à court terme d'un dispositif qui rencontrerait les « besoins » de l'enseignement fondamental. Il s'agirait notamment d'adapter les crédits de fonctionnement attribués au fondamental qui actuellement sont nettement insuffisants.

### 5.2 Piste n°20 : Prévision des besoins en enseignants

L'enquête montre que l'on manque d'ores et déjà d'enseignants et que le remplacement des titulaires s'avère fort aléatoire. Le nombre de jours où des enfants se retrouvent "parqués" dans d'autres classes est loin d'être négligeable. Certaines classes maternelles surpeuplées lors d'une seconde "rentrée scolaire" après Pâques, ne peuvent être dédoublées faute d'enseignants disponibles.

Les données recueillies confirment le vieillissement de la population enseignante dans les vingt années à venir. Un nombre considérable d'enseignants partiront donc à la retraite et devront être remplacés.

L'O.C.D.E., pour sa part ; remarque une désaffection pour le métier d'enseignant [303 - 305]. Son rapport exprime aussi une pyramide des âges du corps enseignant qui va en se déformant. Cette situation freine les changements et les innovations. L'O.C.D.E. rappelle qu'il faudrait disposer de

services statistiques compétents afin de recueillir et communiquer régulièrement et rapidement des données indispensables en fonction d'études prospectives. Celles-ci seraient entreprises afin de cerner avec plus de précisions les besoins en enseignants pour les années à venir.

### 5.3 Piste n°21 : Mesures de discrimination positive ou de pédagogie différenciée

Si les auteurs ont dressé un portrait-robot d'une école fondamentale « moyenne », ils ont cependant conclu sur une diversité des situations scolaires qui frappent d'emblée. Notamment sur des situations extrêmes dans lesquelles on relève la présence d'écoles à public extrêmement défavorisé et à problèmes scolaires spécifiques. Ils proposent en direction des écoles accueillant un public « particulier » des mesures de discrimination positive. Il y a des écoles « malades » et « rongées par l'échec », « ghettos », « instables » où trop d'enfants ne sont pas « à l'heure scolaire », où la proportion de retards prend des allures de catastrophe. Pour ces cas, les chercheurs, faisant référence aux travaux de M. CRAHAY, relèvent que les remèdes à l'échec scolaire sont à rechercher au niveau de l'établissement ou du système scolaire tout entier plutôt qu'au niveau individuel.

Le CEF a défini dans le cadre de ses objectifs généraux différentes conceptions de l'enseignement. Celles-ci peuvent être lues en référence à deux modèles : l'enseignement différencié et l'enseignement compensatoire.

Dans l'enseignement différencié, qui suppose que l'école s'adapte aux élèves, on fixe des standards de réussite que l'on estime devoir et pouvoir être atteints par (pratiquement) tous les élèves. C'est à l'enseignement qu'il revient de s'adapter aux rythmes et aux styles cognitifs des élèves en offrant, dans une même classe, des activités différenciées en fonction des besoins de chacun et des objectifs poursuivis.

Pour l'O.C.D.E., la Belgique se caractérise par une forme d'inadéquation particulièrement apparente entre les exigences scolaires et la capacité de nombreux enfants à y répondre selon un cursus normal. Quelques « habitudes » pédagogiques [132] : le redoublement, des exigences anormalement élevées, des pratiques d'évaluation normative où les performances sont comparées à celles de la classe au lieu d'être comparées à un standard de savoirs et de savoirs-faire, enfin une pratique « concurrentielle ». Les retards scolaires doivent se lire à partir des aspects socio-économiques, du bain linguistique et culturel, de la pratique d'une école sélective et de différentes vitesses d'apprentissages, ex. : l'obligation de savoir lire à 7 ans. [288, 289, 290]

### 5.4 Piste n°22 : Soutien des projets de rénovation pédagogique

Les établissements du fondamental se différencient très peu sur les aspects pédagogiques. Ces mêmes établissements se mobilisent peu autour d'un projet d'innovation ou de rénovation pédagogique, pourtant indispensable quand il faut relever le défi de l'échec scolaire déjà opérant à l'école maternelle. Les réponses de la R.E. nous apprennent que si toutes les écoles ont un projet éducatif ou pédagogique « quelque part affiché », bien peu se mettent en projet.

Il est cependant intéressant de souligner que les écoles fréquentées par un public à "problèmes" se déclarent significativement plus souvent en innovation que les autres. Pour les chercheurs il est satisfaisant de constater que les écoles confrontées à un type de population davantage menacée par l'échec scolaire ne laissent pas tomber les bras et se lancent dans des expériences innovantes à quelque titre que se soit.

Le rapport O.C.D.E. le rappelle ainsi à propos de notre système scolaire : « on n'ose pas la divergence pédagogique » [106].

L'O.C.D.E. fait référence au processus de rénovation en cours dans l'enseignement fondamental. Il le décrit ainsi : « Ce projet est porteur d'une souplesse dans la formation, de méthodes adaptées aux enfants, du respect de la vitesse d'apprentissage. C'est aussi une rupture avec les classes organisées en degrés en desserrant le lien entre matière et année d'étude. Le projet favorise les acquisitions de connaissances instrumentales par rapport aux connaissances factuelles ».

#### Commentaire du Conseil :

Nous pensons qu'une école en projet solidarise et responsabilise à la fois les élèves, les enseignants, les parents. Tout en considérant l'enfant dans sa personnalité globale, elle le respecte dans ses différences et le laisse agir en tuteur. Il faut souhaiter le maintien des projets de rénovation portés par les établissements scolaires qui mettent déjà en oeuvre ou qui soutiendraient une pédagogie de la réussite, c'est-à-dire une démarche pédagogique inverse et opposée à celle de la sélection [références O.C.D.E. 468].

### 5.5 Piste n°23 : Formation continuée

Les chercheurs ont constaté que le nombre d'enseignants qui ont suivi une ou des formations continues dans ou en dehors de la plage horaire est excessivement faible; le pourcentage d'écoles où aucun enseignant n'a suivi de formation continue varie entre 74 et 99 %.

Ils poursuivent en déplorant cet aspect des choses alors qu'aujourd'hui tout le monde s'accorde pour reconnaître l'impérieuse nécessité de la formation continue. Ils proposent que des conditions soient aménagées pour rendre l'accès aux formations continues possible et attrayant. Les réponses aux questionnaires faisaient ici référence à deux obstacles : le coût et l'impossibilité de se faire remplacer.

Quant aux experts de l'O.C.D.E., ils considèrent que la formation au métier d'enseignant est caractérisée par une insuffisance de culture scientifique générale, les institutions d'enseignement supérieur étant de faible prestige. Si la formation continue n'a pas conquis une place stable dans le statut des enseignants à cause du coût c'est aussi parce qu'elle risque de déstabiliser et de remettre en cause des certitudes [293 - 300].

L'O.C.D.E. propose une licence « d'enseignement » pour la professionnalisation de la fonction qui doit s'attacher :

- à la diversification des stratégies pédagogiques ;
- à la capacité d'adaptation à des situations multiples et évolutives (ce qui diffère du travail en tradition frontale et collective) ;
- à une formation continue dès la première année de travail avec unités de valeur, crédits et valorisation du traitement. [314 - 315]

Une formation plus technique, plus culturelle, plus scientifique est incontournable pour une "professionnalisation" actualisée du métier. Celle-ci est d'ailleurs vivement demandée par tous les acteurs. Cette formation continuée apparaît nécessaire à la redynamisation et à l'optimalisation de l'établissement fondamental dans sa fonction essentielle d'organisateur des apprentissages de base. Elle devrait aussi s'effectuer en synergie avec la recherche pédagogique. [Référence O.C.D.E. 250]

### 5.6 Piste n°24 : Organisation scolaire

Une des caractéristiques relevées par le R.E. et commune à bon nombre d'établissements du fondamental est le profil d'école « à tiroirs ». Ce mode d'organisation engendre certaines « habitudes » reprises dans les deux rapports - R.E. et O.C.D.E.- : l'exigence scolaire établie en fonction de l'année scolaire suivante, l'obligatoire et identique rythme d'apprentissage, la décision annuelle du passage de classe. Leurs corollaires sont malheureusement trop connus : contrôles et examens répétés, échecs, redoublements, mobilité scolaire, retards. [468 - 469]

A cet égard, après avoir fait état des dysfonctionnements de l'école, le rapport déposé par la Commission des rythmes scolaires contient un certain nombre de propositions qui vont dans le sens d'une organisation scolaire au service de l'enfant : l'organisation en cycles visant d'une part l'harmonisation des actuels passages entre niveaux maternel - primaire - secondaire et d'autre part le respect des rythmes d'apprentissage des enfants.

---

On peut aussi lire dans le rapport O.C.D.E. de telles propositions : la création de cycles lents à progression continue, la sortie de la juxtaposition des disciplines pour un travail sur des sujets et actions de synthèse, sur des projets de recherches interdisciplinaires [3.2.2.].

### 5.7 Piste n°25 : Encadrement pour assistance pédagogique, pilotage et évaluation du système scolaire

Bien peu d'écoles reçoivent la visite de "leur" inspecteur par contre, quelques écoles particulières seraient privilégiées. Les interventions des inspections consistent le plus souvent à accompagner les enseignants sur le plan pédagogique. Les personnes interrogées estiment que l'inspection de l'enseignement de la communauté est utile, voire essentielle, tandis que cette inspection ne donne qu'une satisfaction relative dans l'enseignement libre qui préférerait la présence d'animateurs pédagogiques.

C'est une des faiblesses significatives du système, dénoncée par l'O.C.D.E. [104 - 105]. Son rapport soulève l'absence de systèmes d'évaluation externe et de statistiques pédagogiques. Il relève le paradoxe de notre système très décentralisé qui favorise l'autonomie mais qui porte l'absence d'évaluation qualitative de son fonctionnement. L'assistance pédagogique est à revoir à travers le rôle des inspecteurs et des animateurs. [3.3.1.]

Comme solution proposée : le projet d'établissement pourrait impliquer l'évaluation des résultats par rapport aux objectifs fixés. Cette évaluation interne préparant les esprits à l'évaluation externe.

L'O.C.D.E. se demande : qui doit assurer le « pilotage » ? [442] La Belgique connaît une faible culture de l'évaluation dans et sur l'enseignement. On y sent des réticences pour donner un minimum de dimension scientifique à sa gestion. On ne sait préciser la qualité exacte de l'enseignement et évaluer sur des critères acceptés les performances des écoles. On ne compare ni la gestion ni les résultats.

De nouvelles fonctions seraient à envisager : [465]

- en statistique, en indicateurs de l'enseignement;
- en programmation de la recherche et du développement dans l'enseignement ;
- en évaluation et en prospective pour fournir des états de situation de l'enseignement.

Commentaire du Conseil :

L'encadrement comme assistance pédagogique mais aussi en vue d'un pilotage du système scolaire et des évaluations internes et externes aux établissements a été mentionné par les chercheurs universitaires de la R.E. mais aussi par les experts O.C.D.E. comme faisant défaut aujourd'hui. Cet encadrement à mettre en place exigerait une compétence spécifique et donc une formation adéquate pour ceux qui y participeraient.

### 5.8 Piste n°26 : Accueil de l'enfant

Du millier de réponses reçues, il en ressort que quatre écoles sur cinq organisent l'accueil de l'enfant en dehors des heures d'instruction et 90 % des écoles questionnées organisent au moins "un dîner tartines". Vu cette implication sociale on peut sans se tromper affirmer que l'institution scolaire organise sous une forme pas toujours éducative un nombre considérable d'heures de garderie. En regard de l'importance de ce temps passé à l'école cela nous oblige à réfléchir au rôle social - éducatif - pédagogique de l'école pour ce temps "extrascolaire". Les écoles doivent faire face à un nouveau besoin, la R.E. fait référence par ses données au malaise des enseignants devant cette tâche qu'ils doivent souvent assumer.

De plus, il n'existe aucune formation, aucun programme, aucune directive qui les aiderait à répondre à cette réalité. Chaque établissement ou P.O., à titre individuel, a mis en place des structures d'accueil plus par obligation -pour maintien d'élèves- que par souci d'éducation.

A l'occasion de la sortie du rapport de la Commission des rythmes scolaires, le Conseil de l'Education et de la Formation, dans sa réponse aux Ministres Grafé et Ylief, a particulièrement insisté sur l'importance du problème de l'accueil de l'enfant et sur l'urgence à y apporter des solutions adéquates.



## 6 Pistes liées à l'organisation de l'enseignement secondaire

Les réponses recueillies auprès des chefs d'établissement et des enseignants, à l'occasion de la radioscopie et qui concernent l'enseignement secondaire, font apparaître une priorité : une meilleure formation de base.

Le rapport de l'O.C.D.E. souligne également le besoin d'une formation commune de base à tous les jeunes, prolongeant les acquis du primaire, jusque 14 ou 15 ans.

On peut articuler cette préoccupation légitime autour de trois axes :

- les structures
- l'organisation
- le pédagogique.

### 6.1 Piste n°27 : Restructuration

Le Conseil examine actuellement des voies à suivre pour structurer un enseignement plus égalitaire qui permette la poursuite des objectifs généraux, sans hiérarchiser les formes d'enseignement.

Commentaire du Conseil :

Les réalités sociales existent et une nouvelle structure ne va pas tout résoudre, mais bien organisée et bien gérée, les bases seront différentes de celles d'aujourd'hui.

Il est nécessaire d'envisager l'organisation de cycles offrant une progression continue plutôt qu'un redoublement, quand on sait que le degré d'observation recèle une forme de ségrégation quasi irréversible sur près d'un quart des élèves.

### 6.2 Piste n°28 : Organisation interne

1. Il semble opportun de réexaminer le système du calcul du NGPP afin d'en éliminer certains effets « pervers », entre autres :

- les écarts se creusent entre les écoles, les coefficients ayant été fixés une fois pour toutes,
- il incite trop souvent à « faire du nombre »,
- il autorise des transferts de périodes, trop souvent effectués sans tenir compte des nécessités pédagogiques si on veut une école de la réussite.

Commentaire du conseil :

Cette mise en cause du NGPP ne pourra évidemment se faire que dans le cadre d'une réelle autonomie des établissements; mais qui devra être précisée : où commence-t-elle, où s'arrête-t-elle ? Il est donc nécessaire de délimiter le cadre dans lequel la responsabilité de l'établissement est entière et engagée. On ne peut donc l'envisager sans la participation de tous les acteurs et partenaires, dont certains devront recevoir une formation adéquate.

2. Certaines règles de la programmation doivent être revues qui provoquent le maintien d'options peu suivies par crainte de ne pouvoir réouvrir en cas de demandes.

Commentaire du conseil :

C'est d'ailleurs une des causes de l'existence de bon nombre d'options différentes qui recouvrent la même réalité et on peut constater que souvent, plus il y a d'options, plus il y a de classes surpeuplées pour les cours généraux en T. et P.

Il semble que la formation de base prolongée à 14 ans, avec des options réduites en nombre et plus polyvalentes (familles) permettrait une organisation optionnelle plus performante dès 15 ans et éviterait certains choix en fonction de la structure de l'école.

L'intérêt pédagogique s'accorde à des établissements polyvalents d'une certaine dimension. Ceci est vrai pour les filières techniques et professionnelles qui réclament un équipement coûteux.

Ajoutons que ces formes d'enseignement sont les premières victimes de l'organisation actuelle basée sur l'orientation par l'échec.

### 3. L'encadrement

Le taux réel d'encadrement donné de 9,1 élèves par enseignant doit être pris avec prudence, même s'il est vrai qu'il existe des options techniques et professionnelles très peu fréquentées.

Commentaire du conseil :

Il faut en effet tenir compte de certains cours comme 4 cours philosophiques se donnant en même temps, 2 ou 3 cours de langues, d'options complémentaires, voire de cours à options même dans l'enseignement général (mathématique, sciences, français...) au 2ème degré.

L'encadrement ne se limite pas au NGPP ou tout autre système de calcul du nombre d'enseignants.

Tout aussi nécessaire est le cadre des éducateurs, qui devraient par ailleurs recevoir une formation spécifique. Tout l'aspect relationnel et psychologique semble être des plus importants.

Ne peut-on envisager un cadre variable selon le type d'établissement, les formes d'enseignement et la population scolaire ?

Les difficultés de trouver des enseignants à recruter expliquent un nombre de non remplacements, la situation étant plus critique pour certaines disciplines que d'autres. Mais le manque d'enseignants, bien plus que le maintien de l'emploi apparaît comme l'un des problèmes cruciaux auxquels l'enseignement secondaire aura à faire face dans les années à venir.

Il s'avère nécessaire de revoir nombre de règles statutaires, entre autres :

- accès à la profession et à la fonction en particulier pour les professeurs de C.T, et de P.P. et la notion "d'expérience utile",
- un assouplissement des titres requis, pour toutes les catégories et "spécialités",
- les systèmes de mise en disponibilité et de réaffectation. Ces dernières s'effectuant en janvier, tout le monde en connaît les effets néfastes, parfois catastrophiques,
- pour l'enseignement de la C.F., l'autonomie et donc la responsabilité dans la désignation des temporaires (au moins de courte durée) doit être envisagée, le système centralisé d'aujourd'hui étant inadapté et trop lent.

### 6.3 Piste n°29 : La pédagogie : mettre en place une école de la réussite

Commentaire du conseil :

Si l'on veut développer une telle pédagogie, il faut :

- organiser une réelle articulation entre la recherche en pédagogie et les maîtres. A ce sujet, relevons le décalage entre la politique de recherche et les besoins d'observation d'un système en fonctionnement. Dans l'intérêt des écoles et des élèves, il est nécessaire d'organiser auprès de l'Administration centrale :
  - un service de statistiques et d'indicateurs de l'enseignement,
  - un service de programmation, de la recherche et de développement de l'enseignement,

- un service d'évaluation et de prospective, ainsi que le propose l'O.C.D.E.
- organiser la formation continuée, particulièrement dans des domaines autres que les matières enseignées, c'est-à-dire :
  - techniques de groupe,
  - relations professeurs/élèves/partenaires/monde extérieur, techniques et systèmes d'évaluation,
  - remédiation, soutien,...

Ces formations organisées en collaboration universités/ I.S.P., seraient valorisées et certifiées ;

- redéfinir les compétences seuils, les finalités de chaque niveau, et établir des critères et des instruments nouveaux d'évaluation pour que les conseils de classe n'utilisent plus des critères d'échecs variables, parfois fantaisistes,
- revoir les missions -trop nombreuses- des centres PMS, en donnant la priorité :
  - à l'accompagnement des jeunes dans l'élaboration et la réalisation de leur projet personnel,
  - au choix d'orientation scolaire et professionnelle ;
- favoriser la cohérence longitudinale et l'interdisciplinarité au niveau de l'inspection, ainsi que dissocier les missions pédagogiques des missions administratives et de contrôles ;
- susciter des synergies enseignement de plein exercice/promotion sociale/formation classes moyennes/FOREM.

Ajoutons qu'une attitude nouvelle des enseignants concernant cette structure et cette pédagogie doit les amener à s'intéresser par priorité à la réussite de chaque enfant dans la maîtrise des savoirs fondamentaux. .

## 7 Piste liée à l'enseignement supérieur

### 7.1 Piste n°30 : Analyser et améliorer la situation de l'enseignement supérieur

La radioscopie n'aborde pas du tout l'étude de l'enseignement supérieur, contrairement au rapport de l'O.C.D.E. qui y consacre un important chapitre.

La récente publication d'un mémorandum par la Commission Européenne sur l'enseignement supérieur dans la Communauté Européenne, et les réactions nombreuses qu'il a suscitées dans les milieux étudiants et dans leurs organisations représentatives (voir position commune de la FEF et la VVS, 5 mai 1992) doivent nous inciter à intégrer l'enseignement supérieur dans nos préoccupations, analyser la situation qu'il connaît actuellement et décrire des pistes susceptibles de l'améliorer. Notamment les 29 pistes précédentes montrant clairement qu'une réforme de l'enseignement supérieur pédagogique est à l'ordre du jour.

Le rapport de l'O.C.D.E. constituera un outil précieux dans cette entreprise.