



Conseil de l'Education et de la Formation

Radioscopie de l'enseignement en Communauté française de  
Belgique

Résumés

AVIS n°6

Conseil de juillet 1992

La Radioscopie de l'enseignement en Communauté française de Belgique est une étude menée en 1991-1992 par quatre institutions universitaires.

Table des matières
--------------------

1	Les dépenses de personnel dans l'enseignement fondamental et secondaire de la Communauté française (Mars 1992).....	3
1.1	La première partie du rapport étudie la population scolaire.....	3
1.2	La deuxième partie du rapport analyse le taux d'encadrement.....	3
1.3	La troisième partie du rapport examine l'écart entre le nombre de charges budgétaires et organiques.....	8
2	Rapport thématique .....	10
2.1	Introduction.....	10
2.2	Les contraintes rencontrées.....	10
2.3	Regard critique sur la méthodologie.....	11
3	La formation des enseignants - Pistes de réflexion 1 à 5 .....	13
3.1	Piste. La formation initiale.....	13
3.2	Piste 2. La formation continuée.....	14
3.3	Piste 3. Le temps de l'enseignant .....	16
3.4	Piste 4. Redéfinir la fonction enseignante .....	17
3.5	Piste 5. La formation des directeurs.....	19
4	Optimisation – Autonomie – Participation – Climat : pistes de réflexion 6 à 9.....	20
4.1	Remarques préliminaires .....	20
4.2	Piste 6. L'optimisation d'un établissement scolaire p. 6.1 à 6.30.....	20
4.3	Piste 7. Autonomie - Participation p. 7.1 à 7.44.....	21
4.4	Piste 8. Ambiance et climat. Pages 8.1 à 8.8.....	27
4.5	Piste 9. Perspectives : éléments de modernité de l'école.....	27
5	Analyse thématique des établissements du Fondamental (PF 2 à PF 31).....	29
5.1	Méthodologie.....	29
5.2	Caractéristiques des établissements .....	29
5.3	Caractéristiques des élèves.....	30
5.4	Caractéristiques des enseignants .....	30
5.5	Partenaires.....	31
5.6	Infrastructure .....	31
5.7	Matériel.....	31
5.8	Pédagogie .....	32
5.9	Formation continue .....	32
5.10	Moyens proposés pour optimiser le fonctionnement de l'établissement.....	32
5.11	Que retenir à partir de la « moyenne ».....	32
5.12	Que retenir à partir des situations extrêmes.....	33
5.13	Propositions .....	33
6	Analyse thématique des établissements d'enseignement secondaire .....	34
6.1	Thème 1 : Les partenaires.....	34
6.2	Thème 2 : Aspects pédagogiques.....	34
6.3	Thèmes 3/4: Retards scolaires .....	35
6.4	Thème 5 : Les enseignants.....	35
6.5	Thème 7: Les infrastructures.....	35
6.6	Thème 8 : Le coût pour les parents.....	35
7	Les grandes tendances dans l'enseignement secondaire ordinaire.....	36

## 1 Les dépenses de personnel dans l'enseignement fondamental et secondaire de la Communauté française (Mars 1992)

### 1.1 La première partie du rapport étudie la population scolaire

Puisque l'encadrement, qui forme la part prépondérante du coût de l'enseignement, est directement proportionnel à l'effectif scolaire, il est utile d'en examiner les déterminants. A cet égard, dans un premier chapitre, les auteurs mettent en évidence l'impact des redoublements, qui gonflent l'effectif et des sorties (décrochages avant le terme des études) qui le réduisent. La conjonction de ces deux phénomènes augmente l'effectif scolaire de 10 96 en moyenne.

Certaines situations particulières sont mises en évidence

En 1ère primaire ; 12 % des élèves manifestent un retard scolaire, dont 4 % résultent d'un maintien en 3ème maternelle au delà de six ans, et 8 % des redoublements.

En 6ème primaire, les sorties l'emportent sur des redoublements. La loi du 29 juin 1983 sur l'obligation scolaire interdisant aux élèves de demeurer plus de sept ans (exceptionnellement huit ans) en primaire, ceux qui auraient redoublé plus d'une fois ne fréquentent pas la sixième : ils sont directement orientés vers la 1ère B.

Environ 13 % des élèves du secondaire, âgés de moins de dix-huit ans, quittent le temps plein pour le temps partiel. Les élèves de dix-huit ans et plus, qui n'ont pas terminé l'enseignement secondaire, le quittent à raison de 45.000 unités par an. De ce fait, 90 % d'entre eux abandonnent toute forme de scolarisation.

Le retard scolaire est décrit

Plus on avance dans la scolarité, plus le nombre d'élèves en retard s'accroît. Il apparaît en outre que le nombre d'années de retard conditionne l'adoption d'une trajectoire scolaire : l'orientation entre les filières s'apparente à un processus de relégation. Ainsi, en fin d'enseignement secondaire, 83 % des élèves non retardés sont dans l'enseignement de transition, 10 % dans le technique de qualification et 7 % dans le professionnel.

De plus, le phénomène de retard scolaire s'apparente d'un cercle vicieux : la probabilité de redoublement est plus grande pour les élèves déjà retardés que pour ceux qui sont «à l'heure».

Dans le deuxième chapitre, les redoublements et les sorties sont reliés aux dépenses de personnel. Redoublements et sorties provoquent un coût humain, individuel et social. Mais par le gonflement de l'effectif qu'ils produisent, ils sont responsables d'un surcoût économique. Diminuer ces phénomènes entraînerait à moyen terme une réduction des dépenses d'enseignement (frais de personnel). Des simulations sont présentées, à travers quatre hypothèses pour lesquelles l'économie en frais de personnel est calculée. Ainsi, la disparition de tout redoublement amènerait une économie sur les dépenses d'encadrement de 7,6 milliards de BEF. Limiter ces redoublements à 2 % par an rapporterait 6,2 milliards de BEF. Moduler cette dernière hypothèse en autorisant au maximum un redoublement sur les douze années de scolarité obligatoire conduirait l'économie à 6,23 milliards de BEF. Si l'autorisation ne portait que sur les huit premières années de scolarité, l'économie redescendrait à 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.

### 1.2 La deuxième partie du rapport analyse le taux d'encadrement

Dans un premier chapitre, les auteurs proposent des indicateurs généraux du taux d'encadrement organique. Ils déterminent ainsi, pour les enseignements ordinaires fondamental et secondaire, et

pour l'enseignement spécial le nombre d'équivalents temps plein d'enseignants par élève et le nombre d'élèves par cours.

Les comparaisons effectuées montrent que c'est l'enseignement spécial qui est le plus consommateur d'encadrement. Le secondaire bénéficie en moyenne de 2,57 équivalents temps plein pour 20 élèves, alors que le fondamental n'en dispose que de 1,31. Le nombre d'élèves par cours est, dans le fondamental, supérieur de 30 96 à ce qu'il est dans le secondaire. Il faut cependant tenir compte dans la comparaison que le volume des prestations des enseignants est plus élevé dans le primaire, celui des élèves étant plus grand dans le secondaire.

Ces constatations amènent les auteurs à étudier de manière approfondie l'encadrement du secondaire ordinaire.

Le taux d'encadrement dépend de cinq facteurs :

- l'horaire hebdomadaire de cours des enseignants;
- l'horaire hebdomadaire de cours des élèves;
- la répartition des élèves selon les années d'études;
- la structure des programmes (catégories de cours);
- le système d'affectation de l'enveloppe d'encadrement.

Aussi est-il pertinent de prendre l'année d'étude comme base de travail (l'année d'étude est définie par l'ensemble des classes appartenant aux mêmes degrés, année, section, filière). Les données utilisées sont celles de l'administration, en se limitant aux années les plus fréquentées (93,8 % de la population totale). Sont exclus le type II, IEPSC, les 4èmes de réorientation, les 5èmes du 2ème degré et les 7èmes. En outre, les années du général et du technique de transition sont systématiquement fusionnées et notées GTT. Ainsi, les auteurs considèrent que le GTT comporte 6 années, le technique de qualification TQ, 4 années et le professionnel P, 6 années (y incluant la 1ère B).

Le nombre d'équivalents temps plein par élève augmente de la 1ère à la 6ème année. Il s'élève aussi, pour chaque année, lorsqu'on passe du GTT au TQ puis au P. (avec comme exception la 1ère. B qui est très encadrée).

De même, le nombre d'élèves par cours diminue de la 1ère à la 6ème, les valeurs les plus élevées se situant en GTT, pour diminuer quand on passe au TQ puis au P. (la moyenne de cette grandeur vaut 16,79 pour GTT, 12,26 pour TQ et 11,23 pour P).

Le deuxième chapitre de cette partie examine le nombre d'enseignants par élève dans le secondaire. D se divise en trois sections. La première considère l'ensemble des cours, hors morale et religions et rattrapages. La deuxième aborde les autres heures organisées. La troisième s'attache enfin à l'horaire des enseignants.

L'ensemble des cours, hors morale et religions et rattrapages. (Soit 90,21 % des heures)

Le rapport présente d'abord une analyse des facteurs influençant le nombre d'heures de cours organisées par élève.

➤ L'horaire des élèves varie de 30 à 34 périodes hebdomadaires, selon l'année et la filière. Si l'on amenait tous les élèves à suivre 30 périodes hebdomadaires de cours, on diminuerait l'encadrement total de 33.880 heures, soit 4,9 %

➤ La distribution des élèves par établissement joue un rôle important. On constate ainsi que les années qui comportent beaucoup d'élèves sont celles où la consommation d'heures par élève est la plus basse. Au delà de 100 élèves par années d'étude, les variations du nombre d'heures consommées par élève deviennent très faibles.

On dénombre pour l'ensemble des établissements secondaires considérés 6.860 années d'études. 2,2 % d'entre elles comptent moins de 5 élèves, 8,8 % de 5 à 9 élèves, 19,9 % de 10 à 19 élèves. Il y a moins d'années de petite taille en transition qu'en qualification, au cycle inférieur qu'au cycle supérieur. Sous l'effet cumulé des redoublements et des sorties, la population scolaire diminue de la 1ère à la 6ème. Or, autant d'établissements organisent la

6ème que la 1ère. D n'y a pas d'adaptation quantitative de l'offre à la demande parce que les établissements se font mutuellement concurrence : chacun veut attirer et garder les élèves dans le cycle inférieur par la proposition d'un large éventail de formations au cycle supérieur. On remarque toutefois que c'est surtout le secteur G'T'T qui est sensible à cet effet de taille d'année.

- La structure des programmes de cours intervient de manière importante dans la consommation des heures par élève. On distingue trois grandes catégories de cours : la formation commune (F.C.), la formation obligatoire à caractère optionnel (F.O.O.) et la formation complémentaire, où l'on fait figurer les options simples (cours séparés) ou groupées (ensemble de matières).

C'est la formation commune qui comporte le plus grand nombre d'élèves par cours. C'est la formation construite sur les options qui consomme le grand nombre d'heures car les regroupements y sont peu praticables. La F.O.O. se situe en position intermédiaire.

Si les options, particulièrement les options groupées du technique de qualification et du professionnel sont de grandes consommatrices d'heures, c'est essentiellement parce que les établissements offrent un grand éventail de formations, et que les dédoublements doivent se faire souvent pour des petits groupes, en pratique professionnelle, pour des raisons de sécurité notamment.

A propos du choix d'options proposées, les auteurs relèvent que pour les huit années d'études que constituent les 3èmes, 4ème, 5ème et 6ème TQ et P, on trouve 7226 options groupées pour 91.441 élèves, soit 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 3ème degré est généralement plus faible que celle du 2ème. On enregistre ici aussi une inadéquation de l'offre à la demande: si la population du 3ème degré professionnel est de 50 % inférieure à celle du 2ème degré, le nombre d'options groupées proposées au 3ème degré n'est inférieur à celui du 2ème degré que de 15 %. Aussi, on dénombre en moyenne 16 élèves par option en 3ème, pour 9,2 en 6ème.

La situation est moins déséquilibrée dans l'enseignement technique de qualification : la population du 2ème degré y est inférieure à celle du 3ème degré. Au 2ème degré, on comptabilise en moyenne 2 options groupées par établissement, pour 2,3 au 3ème degré.

- Le système d'attribution d'heures organisables aux établissements et les choix opérés par eux est le dernier facteur considéré. On observe de grandes variances entre des établissements de même profil, en fonction du choix d'affectation des heures entre filières et années d'étude opéré par chaque établissement, et de l'importance de l'enveloppe d'heures reçues (NGPP).

Des écarts de consommation sont observés entre réseaux. Il apparaît que le réseau de la Communauté française reçoit proportionnellement plus d'heures que les réseaux subventionnés parce qu'il comporte plus de petites classes, et qu'il a fait le choix de privilégier les années supérieures du secondaire.

Le rapport propose ensuite une prospective.

- Définition de programmes d'études.

Il s'agirait de diminuer le nombre d'heures de cours sans réduire le temps de présence des élèves à l'école. Trois simulations sont présentées :

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

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

On pourrait aussi travailler sur la structure des programmes, Il s'agirait d'adapter le nombre d'options à la population scolaire, de manière à ajuster l'encadrement des options sur celui de la formation commune. Pour ce faire, les auteurs proposent de revoir les types de cours adoptant les trois catégories suivantes :

- o la formation commune;
- o les options-moyens : visant d une formation polyvalente (essai d'activités nouvelles, découverte de centres d'intérêt, éveil optimal des aptitudes...);
- o les options-finalités : visant d 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, les auteurs effectuent deux simulations :

- (1) toutes les options des 2ème et 3ème degrés GTT seraient des options-moyens;
- (2) augmenter la formation commune du 3ème degré GTT, des 2èmes et 3èmes degrés TQ et P; n'organiser que des options-moyens en 2ème P, de manière à rapprocher cette année de la 2ème commune (viser un 1er degré unique).

➤ Normes de rationalisation et de programmation

Une des raisons pour lesquelles les établissements maintiennent sur NGPP des options peu peuplées tient à l'existence de normes de programmation pour les options, alors que les normes de rationalisation n'ont été conservées que pour les établissements.

Les normes de rationalisation des établissements se justifient mal, puisque c'est la taille des années d'études qui est déterminante des coûts d'encadrement.

Il serait donc utile de rationaliser les années d'études; on suggère de l'effectuer par mise en oeuvre de concertation, en considérant le degré plutôt que l'année isolée.

Il s'impose aussi de rationaliser les options groupées de TQ et de P (12,4 96 comptent moins de 5 élèves, et 33,9 9b de 5 à 9 élèves).

La politique de rationalisation à développer devrait s'appuyer bien davantage sur la concertation que sur l'imposition de normes. Il s'agirait plus de redistribuer les cartes que d'induire une concentration. Mais l'existence des réseaux constitue certainement un obstacle à cette concertation.

Ici aussi, les auteurs proposent des simulations :

- (1) Application de normes de rationalisation aux options groupées de TQ et de P de manière à réduire leur nombre de 20 % au 2ème degré P, aux 2ème et 3ème degrés TQ, et de 30 % au 3ème degré P.
- (2) Suppression des options groupées de moins de 4 élèves Diminution du nombre d'options groupées de moins de 10 élèves.
- (3) Suppression, en GTT; des années d'études de moins de 5 élèves aux 1er et 2ème degrés, de moins de 10 élèves au 3ème degré.

L'ensemble des résultats des diverses hypothèses simulées figurent en pages 74 et 75 de la partie 2 du rapport.

➤ Nonnes d'attribution du nombre d'heures de cours ni, du nombre d'enseignants,

Le système de normes antérieur au NGPP était tatillon, limitait l'autonomie des établissements. Le NGPP corrigea ces écueils, mais y ajouta les effets pervers dus à son caractère inégalitaire. Si l'on conserve l'idée d'octroyer une «enveloppe d'encadrement» aux établissements, il faut résoudre trois questions :

- définir des critères de calcul;
- déterminer l'unité du calcul (heures de cours ou équivalentes temps plein)
- associer l'autonomie dans l'utilisation et l'évaluation rigoureuse de ses effets.

C'est dans ce contexte que les auteurs élaborent des normes alternatives.

Pour la formation commune, il s'agirait 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 «norme idéale» :

	(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, on imaginerait 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 multiplierait 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, on distinguerait 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 10,3 et 12,5 élèves/cours pour le professionnel, 12,5 à 15,5 pour le technique de qualification.

Les autres heures organisées

Il s'agit, par classe, des cours de rattrapage et de morale/religions. En outre, on y trouve aussi les conseils de classe, et la coordination pédagogique.

Le rattrapage concerne 13.155 heures (1,7% de l'ensemble). Il est surtout utilisé dans les premières années du secondaire.

Les cours de morale/religions sont encadrés en dehors du NGPP mais sont raboutés de 2%; cela oblige les établissements à détourner en leur faveur plus de 2.000 heures par an.

Les heures de coordination (sauf CoPé 60% qui ne relève pas du NGPP) sont souvent sacrifiées au profit du soutien d'options peu peuplées. Leur proportion varie selon les réseaux : La Communauté et les Provinces utilisent 1% du NGPP pour organiser cette coordination, les Communes, 2% et le réseau libre, 3%

#### L'horaire des enseignants

Le rapport décrit le régime actuel, dans lequel les prestations des enseignants oscillent entre 20 et 33 périodes hebdomadaires de cours. Il s'interroge ensuite sur une possible redéfinition de l'horaire des enseignants.

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.

### 1.3 La troisième partie du rapport examine l'écart entre le nombre de charges budgétaires et organiques

Le chapitre 1 réalise une estimation de l'écart, et une analyse de son évolution au cours du temps (6 dernières années). Il apparaît que cet écart augmente : il valait 6,5% en 87-88, et il atteint 9,0% en 90-91. La part correspondant à l'enseignement secondaire équivaut à environ 8.000 équivalents temps plein. Ils sont variables selon les réseaux. En 90-91, les excédents étaient de 24,45 % dans l'enseignement de la Communauté, 8,72% pour le libre, et 4,99% pour le CPEONS.

Le chapitre 2 décompose l'écart : il existe des «poids faibles», constitués par les primes aux directeurs avec classe du primaire, les primes d'interruption de carrière, les enseignants en absence, congé, prestations réduites, etc. Les «poids lourds» sont composés de trois catégories :

- les agents mis en disponibilité par défaut d'emploi qui n'ont pu être réaffectés, à cause de la rigidité de la définition de la fonction, des distances de réaffectation, des réticences des établissements à fournir leurs emplois vacants, de l'interdiction de réaffecter d'un réseau à l'autre;
- les agents détachés, chargés de mission dont le traitement est à charge du budget de l'enseignement;
- les congés de maladie et de maternité

Les catégories les plus lourdes sont celles des agents en disponibilité et surtout des malades. Toutes les deux ont nettement évolué ces dernières années, dans les trois réseaux, mais d'une manière bien plus dramatique dans le réseau de la Communauté.

Le chapitre 3 étudie l'impact financier de cet écart. Il est estimé à quelques 7,5 milliards de BEF, dont environ deux tiers relèvent de l'enseignement secondaire ordinaire.

Les auteurs s'interrogent à cet égard sur l'opportunité d'accorder à chaque établissement une «enveloppe de jours de congé de maladie», établie au prorata du nombre d'enseignants que compte l'établissement, au-delà de laquelle les possibilités de remplacement d'un enseignant en congé seraient limitées.

## 2 Rapport thématique

### 2.1 Introduction

Le travail a été réalisé pour répondre à la demande de la convention sectorielle (90-91) et consiste en une «étude objective des besoins dans l'enseignement en Communauté Française de Belgique». Il a été pris en charge par une équipe interuniversitaire et pluridisciplinaire.

Si les données recueillies auprès des intéressés figurent à l'écart brut dans les dossiers techniques, le rapport thématique qui les synthétise contient également des propositions, suggestions et recommandations, présentées dans les neuf pistes de réflexion suivies par des analyses thématiques plus générales.

Les acteurs concernés par ce travail ont été les ENSEIGNANTS et les DIRECTIONS à l'exclusion d'autres acteurs tels que l'inspection, le PMS, les P.O., les parents, les étudiants,... Les projets de questionnaires ont cependant été fournis à ceux-ci, via les instances au sein desquelles ils sont représentés (e.a. le C.E.F.), et l'équipe universitaire a tenu compte des amendements demandés.

L'exploitation des données, en-dehors du cadre strict de cette demande exige au préalable un regard critique sur la méthodologie, l'échantillon utilisé et les contraintes rencontrées.

L'objectif de l'étude se précise donc comme suit :

- recueil d'informations sur les conditions de travail des enseignants; - analyse des données recueillies;
- proposition de commentaires et de suggestions; - analyse thématique des établissements;
- description des grandes tendances actuellement perçues par les enseignants.

### 2.2 Les contraintes rencontrées

#### 2.2.1 La demande

La formulation de la demande se base sur trois perspectives :

- a) une étude des besoins dans l'enseignement;
- b) la mise en place des mesures d'aménagement de la carrière;
- c) la détermination des conditions de travail, d'encadrement, d'équipement, de fonctionnement permettant une optimisation de l'enseignement sur le plan :
  - de la qualité;
  - de l'égalité des chances dans la formation et de la réussite, jusque 18 ans.

Les chercheurs perçoivent la demande comme ambiguë car les nombreuses parties signataires de l'accord sectoriel n'ont pas la même représentation des concepts évoqués dans la demande; par conséquent, ils soulignent la difficulté de rendre compatibles les attentes, dans un contexte de tension entre les demandeurs.

#### 2.2.2 La méthodologie et le calendrier

Les deux furent imposés aux chercheurs, mais la contrainte de temps, trop étroite, fut déterminante dans l'organisation et la gestion de la recherche, ne permettant pas, par exemple, de satisfaire l'aspect de la demande concernant les acteurs autres que les enseignants et les directions.

## 2.3 Regard critique sur la méthodologie

### 2.3.1 Description générale

1. Des questionnaires, méthodologie imposée, ont été créés de manière spécifique, à l'intention de 4 cibles :

- a) l'enseignement primaire :
  - ordinaire
  - spécial
- b) l'enseignement secondaire :
  - ordinaire
  - spécial

2. Chaque public ciblé a reçu trois questionnaires visant à :

- a) cerner le fonctionnement des établissements;
- b) recueillir l'avis des directeurs;
- c) recueillir l'avis des enseignants.

Des questions ouvertes figurent dans les questionnaires, permettant les commentaires et suggestions.

Les questionnaires ont été envoyés aux instances précitées dans l'introduction.

3. Une analyse économique de l'enseignement a été menée en même temps, sur base des informations statistiques disponibles à l'Administration.

Cette analyse vise à mettre en évidence les cinq facteurs principaux influençant le niveau des dépenses et à faire apparaître l'évolution du coût global lorsqu'on agit, par simulations, sur ces facteurs.

### 2.3.2 Dissémination des questionnaires

1. Qui a reçu les questionnaires ?

- Tous les établissements, avec invitation explicite au directeur à consulter la communauté éducative;
- Tous les directeurs;
- Un «échantillon aléatoire» d'enseignants (méthode permettant de travailler dans les limites de temps et de budget imposées, sur base d'informations fournies par un nombre limité de personnes, que l'on peut néanmoins considérer comme représentatif de l'ensemble).

2. Limites de la procédure.

Aussi bien en ce qui concerne les enseignants que les directeurs, l'absence de contraintes quant au renvoi du questionnaire a créé un «échantillon volontaire», dont les réponses sont des indicateurs problématiques de diverses dimensions de la condition enseignante, mais ne peuvent passer pour une photographie véritable de la population étudiée.

3. L'erreur-standard de mesure permet d'estimer la marge d'erreur possible si l'on transpose la valeur de l'échantillon à la population et de définir une marge de variation dans laquelle se trouve la valeur réelle.

### 2.3.3 La Procédure d'échantillonnage des enseignants

Cette procédure a répondu à des exigences strictes, afin que l'équipe puisse travailler sur un nombre de réponses suffisant, en prévoyant les taux de retour (estimation de 25 %) et en tenant compte des impératifs scientifiques et statistiques.

#### 2.3.4 Retour des questionnaires et qualité des échantillons

Le pourcentage des retours varie beaucoup, puisque les directeurs se sont manifestés à 60 % pour 25 % d'enseignants seulement, ce qui était néanmoins prévu et n'a pas donné lieu à une erreur-standard de mesure si élevée qu'elle ne permette pas l'exploitation des données.

Le questionnaire concernant les établissements et les directions de l'enseignement spécial, par contre, présentent des erreurs standard de mesure trop élevée et ne permettent pas des analyses pouvant aboutir à des constats fiables.

Des tableaux de répartition des données pour les mêmes paramètres mettent en évidence la fiabilité de l'échantillon, ne donnant pas lieu à des pondérations à posteriori.

### 3 La formation des enseignants - Pistes de réflexion 1 à 5

#### 3.1 Piste. La formation initiale

Un premier constat, étayé par le rapport de l'O.C.D.E., met en évidence le manque d'attrait pour les études exclusivement orientées vers l'enseignement, en particulier depuis la prolongation de ces études de un an, en 85/86.

Trois hypothèses permettent d'expliquer ce phénomène :

- 1) La formation universitaire, qui jouit d'un plus grand prestige social ne dure qu'un an de plus.
- 2) Le marché libre des emplois conduit au chômage un grand nombre de jeunes issus de ces filières, en période de diminution des besoins.
- 3) La formation d'enseignant, pour la plupart des disciplines, n'est transférable à aucun autre secteur d'activités.

##### 3.1.1 Analyse des données

###### 1. Formation de l'Université : base commune / rémunération identique

- Les enseignants disent OUI (surtout dans le fondamental)
- Les directeurs disent NON (surtout dans le fondamental et dans le spécial)

###### 2. Requalification à l'Université :

- Les enseignants disent OUI
- Les directeurs disent OUI (67 à 71%).

La position des directeurs peut paraître contradictoire : elle met en lumière le désir des directeurs de revaloriser leur fonction par une requalification, associée à une crainte d'une remise en question de leur statut et de leur pouvoir en présence d'enseignants mieux qualifiés eux-mêmes. Les données mettent aussi en évidence une demande de formation universitaire très forte chez les temporaires.

##### 3.1.2 Les attentes des enseignants

###### 1. Du fondamental (ordinaire)

L'analyse des résultats en fonction des variables de sexe, âge, niveau, statut, réseau confirment les conclusions ci-dessus, dans leur ensemble.

Seule la variable «réseau» permet de mettre en évidence une discrimination plus nette :

- l'enseignement libre subventionné est plus favorable,
- l'enseignement officiel subventionné l'est moins,
- l'enseignement de la communauté l'est moins encore, en particulier en ce qui concerne la requalification.

###### 2. Du secondaire (ordinaire)

Les «régents» sont plus favorables que les licenciés qui sont supposés réservés parce que, formés à l'université, ils connaissent les limites de cette formation, notamment sur le plan pédagogique, ou, autre hypothèse, par peur de perdre un statut légèrement supérieur dans une carrière plane ?

##### 3.1.3 Place de la formation pour les enseignants

1. La formation apparaît comme la première priorité dans les revendications qualitatives, mais vient après quelques revendications de type quantitatif (meilleure rémunération, meilleur encadrement, crédits plus élevés de fonctionnement et de «confort»).

2. Le souci est plus présent chez les directeurs.

3. C'est surtout dans l'application d'une innovation pédagogique qu'est ressenti le besoin d'une meilleure formation, ainsi qu'un temps de concertation plus long et des normes plus favorables.

#### 3.1.4 Les projets de réforme

Ces projets partent du principe selon lequel la formation est nécessairement mauvaise en Belgique francophone. Ils ne s'appuient cependant pas sur une analyse objective, ni sur l'évaluation des réformes récentes (e.a. le passage de 2 à 3 ans).

Ces projets proposent des réformes structurelles dont on ignore cependant la capacité de résolution des problèmes posés puisque ceux-ci sont mal définis, voire ignorés (enseignement spécial - classes à difficultés).

Pour répondre aux besoins réels en matière de formation initiale des enseignants, il est nécessaire de définir, en préalable à toute démarche de réforme, le contexte auquel cette réforme devrait s'adapter; ce contexte sera essentiellement celui :

- des attentes de la société: des enseignants pour quelle société ?
- des finalités de l'école en général : des enseignants pour quelle école ?
- d'un projet global de société: des enseignants pour quels enfants de demain ?

Il devrait également définir le profil d'un bon enseignant dans notre société et se référer aux systèmes en vigueur en Communauté Européenne.

#### 3.1.5 Les propositions

Il serait opportun d'inscrire la formation initiale des enseignants dans un plan de carrière, afin de dynamiser celle-ci en offrant des perspectives d'avenir à celui qui l'entame, soit par un changement, soit par une promotion; ce qui implique qu'une formation initiale de trop haut niveau entraînerait une carrière rapide mais plane.

L'étude propose donc une formation initiale qui soit :

- en articulation avec la formation continuée en offrant une série de paliers; - ouverte à d'autres perspectives que l'enseignement;
- soucieuse des aspects spécifiques de l'éducation spécialisée (enseignement spécial, enseignement technique, enseignement professionnel, enseignement à horaire réduit).
- précise en matière du niveau de qualification et du degré d'expérience utile en ce qui concerne les formateurs d'enseignants.

#### 3.1.6 Présentation d'une recherche-action formative pour l'enseignement spécial

Cette recherche-action, commanditée par la Cellule de Recherche Scientifique de la Communauté Française a débuté en septembre 1989.

Ses objectifs sont :

1. déterminer les objectifs des formations initiale et continuée, proposer des programmes de formations, des outils d'évaluation de cette action, élaborer des structures de formations.
2. analyser le contexte de travail spécifique de ce type d'enseignement (type de handicap, pédagogie, organisation...).

Cette recherche-action s'effectue dans les différents réseaux et intègre différents partenaires de l'école.

Cette procédure spécifique, sur le terrain, avec un suivi à long terme permet une meilleure approche de réalités vécues.

## 3.2 Piste 2. La formation continuée

### 3.2.1 Situation actuelle

L'organisation actuelle de la formation continuée

- consiste en une juxtaposition de modules ponctuels, sans lien entre eux, ni avec la formation initiale ni avec un objectif d'ensemble, répondant souvent à une demande locale,
- ne donne lieu à aucune certification permettant de franchir un palier dans la carrière,
- ne tient pas compte du vécu expérimentiel si ce n'est du nombre d'années d'enseignement. peut être assurée par des formateurs dont la méthodologie ne se réfère pas toujours à des critères de compétence reconnus.

Le développement d'une véritable politique de formation continuée, dans le cadre d'un projet global de carrière des enseignants apparait comme un moyen efficace de dynamiser l'enseignement.

Il s'agit de définir des politiques cohérentes de formation (créer les liens entre formation initiale et continuée, créer des passerelles entre les lieux de formation, établir des procédures d'évaluation...) plus que d'exiger arbitrairement de nouveaux moyens financiers.

### 3.2.2 Analyse des données

#### 1. Les conférences pédagogiques

La conférence pédagogique est l'outil de formation continuée le plus traditionnel et le plus utilisé. Elle est surtout organisée dans l'enseignement fondamental.

La fréquentation élevée est liée à l'obligation de participation mais le taux d'insatisfaction est élevé et peut être mis en relation avec le peu de confiance des enseignants en leurs inspecteurs, qui sont les principaux animateurs de ces journées.

Dans l'enseignement fondamental, une discrimination plus intéressante peut être obtenue en traitant la variable «réseau» :

- l'enseignement libre et l'enseignement communal connaissent un taux de participation plus élevé que l'enseignement de la Communauté.
- les animateurs sont essentiellement des inspecteurs, mais ils peuvent être relayés par des directeurs ou des enseignants eux-mêmes, dans l'enseignement libre; dans l'enseignement de la Communauté, le rôle des enseignants est minime.
- le taux d'insatisfaction est particulièrement marqué dans l'enseignement libre.

Cette insatisfaction, partagée par beaucoup, conduit les chercheurs à s'interroger sur la pertinence de cet outil apparemment si peu efficace.

#### 2. Les sessions de formation continuée

La participation à ces sessions est beaucoup plus réduite; c'est dans l'enseignement libre qu'elle est la plus forte, ensuite dans l'enseignement communal, et enfin le taux le plus bas concerne les écoles de la Communauté.

La raison principale de cette faible participation est l'absence de remplaçant, ce qui soulève d'importants problèmes d'organisation scolaire, malgré un prescrit légal souple mais irréaliste.

D'autres motifs sont relevés, dans le secondaire surtout :

- manque d'intérêt pour les thèmes proposés;
- absence de formation organisée pour la discipline ou le niveau; - manque de temps;
- problème de circulation de l'information sur les programmes de formation.

Quant aux moments où se déroule cette formation, une discrimination s'opère aussi entre enseignants du fondamental, qui suivent cette formation pendant le temps scolaire, et ceux du secondaire, qui la suivent en-dehors de la plage horaire.

La formation continuée ne conduit quo rarement à une certification et ne débouche sur aucun avantage concret.

### 3.2.3 Propositions

Afin de rencontrer les objectifs de la formation continuée dans une politique globale de formation, il serait opportun de prévoir les mesures concrètes suivantes :

- possibilité de capitaliser des unités de valeur,
- valorisation de cette capitalisation, par l'accès d'une autre fonction; par une valorisation barémique;
- possibilité de suivre des formations hors école, après avoir repensé «le temps de l'enseignant, permettant la poursuite de formations de longue durée;
- modalités de remplacement de l'enseignant dans sa classe.

Une évaluation des difficultés pourrait se construire à partir des questions :

- quel bénéfice une école peut-elle tirer des conférences pédagogiques ?
- quel bénéfice peut-elle tirer d'un enseignant parti seul en formation ?
- quel bénéfice l'élève tire-t-il de son enseignant parti en formation ?

## 3.3 Piste 3. Le temps de l'enseignant

Remarque préliminaires sur le contenu de ce chapitre dans le document :

1. les pages P 3.3 et P 3.4 sont imprimées en superposition, elles concernent des tableaux récapitulatifs et des analyses partielles;
2. le niveau d'enseignement pris comme référence ici est exclusivement le fondamental. Nul part, il n'est fait mention du secondaire, même s'il apparaît en filigrane des commentaires).

### 3.3.1 Base de l'analyse

#### 1. Le prescrit légal A.R. du 30/08/84

Selon cet A.R., le temps de travail de l'enseignant ne peut excéder 26 heures par semaine, soit à situer dans le temps de présence normale des élèves à l'école, soit à assurer obligatoirement pendant la période de présence normale (cas des enseignants du fondamental).

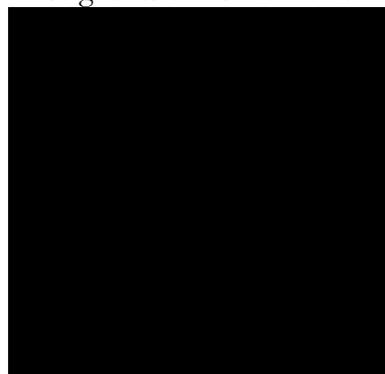
#### 2. Les origines d'un malaise

Le prescrit légal induit aux yeux du grand public, une image particulière de l'enseignant : celle d'une personne bénéficiant de nombreux loisirs et congés. Or, les enseignants déclarent à priori 50 heures.

### 3.3.2 La réalité XXXX

#### 1, Répartition des activités

Enseignants du fondamental



Temps cours .43 h 49

La classe

....  
....  
....  
....  
....  
....

Le temps réel dépasse donc largement le temps du prescrit légal.

#### 2. Contenu des activités

Le temps passé en classe est très important, à la fois par sa durée réelle par rapport aux autres activités et par son contenu socio-affectif. A ce titre, les 26 heures prestées en classe pèsent très

lourd eu égard aux multiples tensions relationnelles et aux impératifs multiples de la tâche, exigeant des centaines de «micro-décisions» par heure de cours...

### 3.3.3 Propositions

1. Prendre en considération des tâches que l'enseignant effectue réellement,
2. Décharger l'enseignant des tâches qui alourdissent sa fonction (par ex. les tâches de surveillance).
3. Rompre l'isolement des enseignants en proposant l'intégration d'un capital-périodes pour la concertation des enseignants (2 périodes du capital périodes) afin de faciliter le travail en équipes.
4. Veiller à l'aménagement du temps long de la carrière par l'intégration de la formation continuée.

## 3.4 Piste 4. Redéfinir la fonction enseignante

Cette partie consiste en une réflexion sur la fonction de l'enseignant, elle ne fait référence à aucune analyse de données.

### 3.4.1 L'école est un moyen et non une finalité

L'école est au service des élèves, dont elle doit aider le développement.

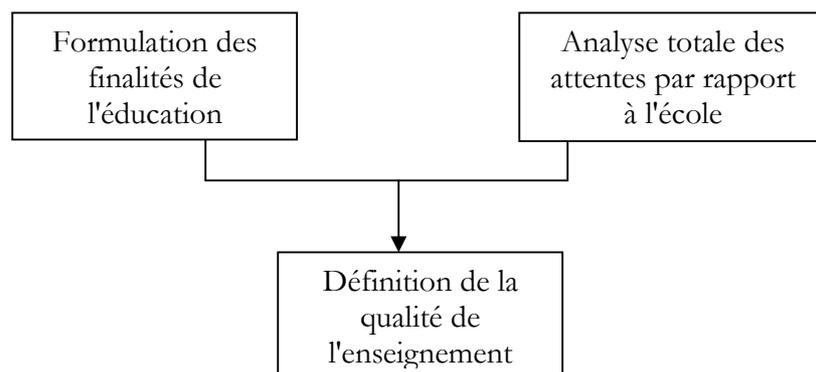
Si la qualité de l'éducation dépend de la compétence et de la personnalité de l'enseignant, elle dépend aussi de ses conditions pratiques de travail, elle dépend aussi des étudiants [d'après Coombs Ph. (1989) La crise mondiale de l'éducation, Bxl. De Boeck].

Mais on peut aussi constater une modification du tissu social qui demande à l'école la prise en charge de contraintes ou d'objectifs que la famille, par exemple, assume de moins en moins.

Il est donc urgent de décoder l'attente de la société par rapport à l'école, par un travail d'analyse des demandes de la société.

### 3.4.2 Redéfinir l'enseignement

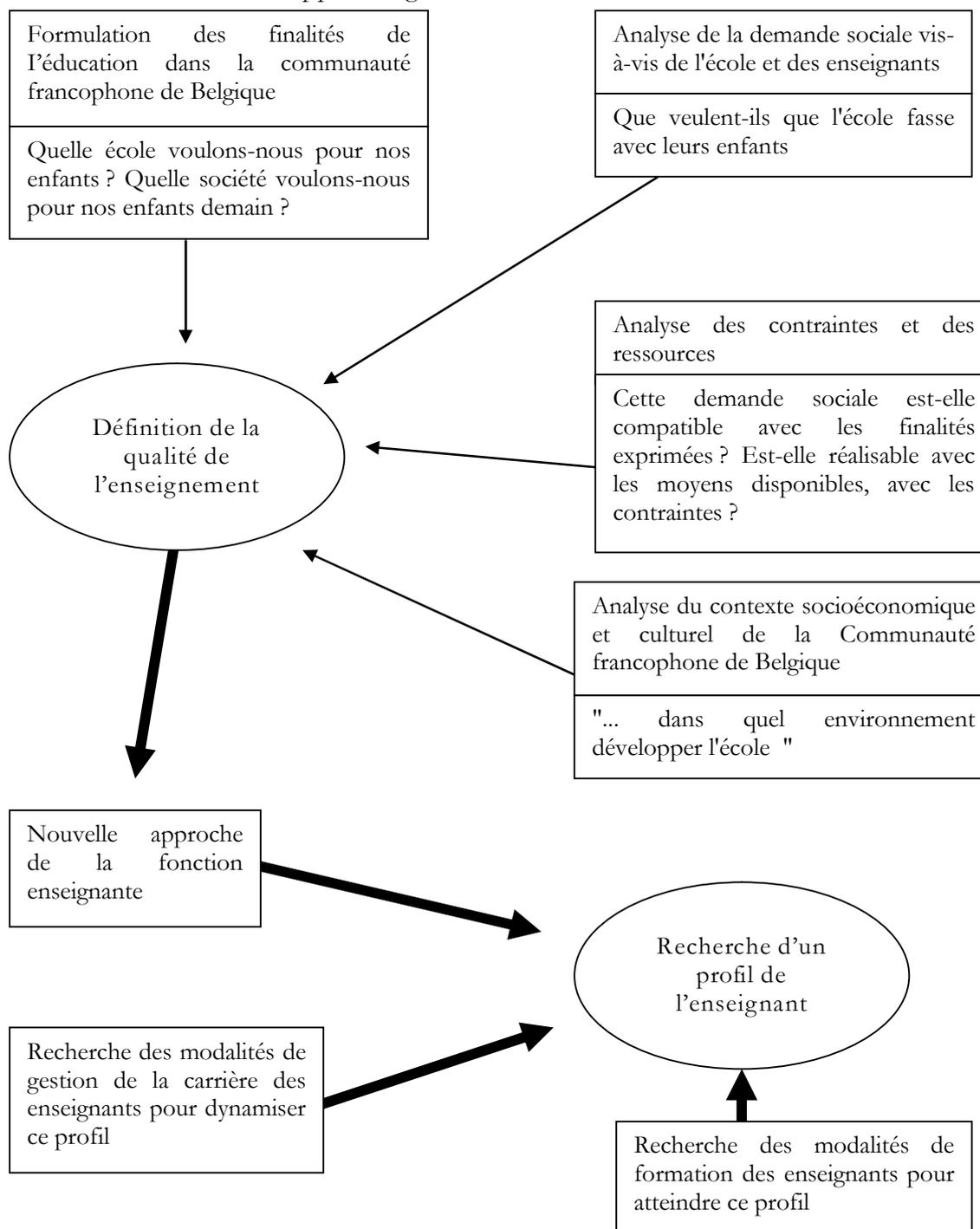
L'analyse de l'attente sociale par rapport à l'école est préalable à toute réflexion sur la fonction enseignante.



Par rapport à cette analyse, il sera alors possible de définir un profil d'enseignant, différent de celui véhiculé jusqu'à ce jour.

A partir de ce profil, il sera possible de définir le type de formation initiale et continuée, le plan de carrière et les modalités de gestion du temps.

## 3.4.3 Nécessité d'une approche globale



Redéfinir la fonction enseignante ne peut donc se limiter aux informations recueillies dans ce document. Ces informations doivent être restituées dans une demande complète intégrant ces données à l'intérieur du système dans lequel l'enseignant fonctionne.

### 3.5 Piste 5. La formation des directeurs

#### 3.5.1 Qui devient directeur ?

Dans l'ensemble, les directeurs possèdent le titre correspondant à la fin de leurs études (sauf pour le primaire spécial) :

- primaire ordinaire : 74,3 % sont instituteurs;
- secondaire ordinaire: 57 % ont un titre universitaire;
- primaire spécial : 51,3 % ont un titre supérieur à celui d'instituteur 48,7 % sont instituteurs;
- secondaire spécial: 64,2 % sont «régents».

Ces titres ne correspondent pas à une formation spécifique à la fonction de direction.

#### 3.5.2 Quelle nécessité de formation ?

Plus de 80 % des directeurs en fonction sont demandeurs d'une formation spécifique dans le primaire et le secondaire.

Quel que soit le P.O., les directeurs nommés du primaire et du secondaire ordinaires sont ramenés à réclamer une formation spécifique à la gestion des établissements. Cette formation est demandée alors même que le statut de directeur est acquis.

Certains directeurs ont déjà suivi une formation préparatoire à la fonction; leurs souhaits vont en priorité vers des formations à : (par ordre décroissant)

- l'Administration,
- l'animation et conduite de groupes,
- les innovations pédagogiques et les techniques de gestion,
- l'évaluation des leçons,
- la psychologie,
- l'évaluation des établissements,

Tandis que les formations suivies ont donné la priorité à :

- innovations pédagogiques,
- animation et conduite de groupes,
- administration et techniques de gestion,
- législation et statuts,
- évaluation des leçons/ des établissements.

Le document renvoie également le lecteur à la piste 9.

## 4 Optimisation – Autonomie – Participation – Climat : pistes de réflexion 6 à 9

### 4.1 Remarques préliminaires

#### 4.1.1 Présentation du texte

Il semble qu'une partie de texte manque entre les pages 6.18 et 6.19, que les pages 6.19 et 6.20 doivent être interverties.

Plus loin, page 6.29 le titre ne semble pas correct. Ne faut-il pas remplacer : « V. Optimiser le fonctionnement de l'innovation » par « Missions de l'enseignement » ?

#### 4.1.2 L'origine des données

L'étude est basée presque exclusivement sur les réponses fournies par les chefs d'établissement. Une confrontation de ces opinions avec les réponses d'autres partenaires devrait être entreprise.

#### 4.1.3 L'interprétation des données

On ne peut pas toujours voir l'origine des conclusions tirées, les critères retenus. Nous pensons avoir trouvé certaines contradictions entre les conclusions que l'on peut tirer des différents graphiques repris dans la synthèse. Un retour aux données de base s'impose.

Résumé

### 4.2 Piste 6. L'optimisation d'un établissement scolaire p. 6.1 à 6.30

#### 4.2.1 Optimisation des conditions de travail des directeurs

Propositions :

- réduire la pesanteur administrative. (1/3 des réponses),
- besoin d'encadrement plus important,
- besoin d'équipement et de formation,
- besoin de gestion plus autonome.

#### 4.2.2 Optimiser l'enseignement

Besoins exprimés par les directeurs :

- Avoir la possibilité d'assurer un fonctionnement optimal de l'établissement.
- Avoir un encadrement plus adéquat.
- Formation initiale des maîtres plus efficace.
- Gestion des tâches administratives simplifiée.
- Meilleures rémunérations.

#### 4.2.3 Optimiser le fonctionnement d'un établissement scolaire

Propositions :

- Normes d'encadrement plus favorables.
- Crédits de fonctionnement plus importants.
- Meilleure formation du personnel au primaire ordinaire et au secondaire spécial. - Meilleure rémunération au secondaire ordinaire et au primaire spécial.

#### 4.2.4 Optimiser le fonctionnement de l'innovation

Propositions :

- Revoir les normes d'encadrement.

- Améliorer la formation du personnel.
- Ménager des temps de concertation entre enseignants du primaire ordinaire et du secondaire ordinaire.

#### 4.2.5 Optimiser les missions de l'enseignement

Thèmes développés:

- Développer l'autonomie.
- Apprendre d'apprendre.
- Favoriser l'épanouissement.
- S'occuper des élèves en difficulté.
- Faire en sorte que les élèves maîtrisent les compétences de base.

### 4.3 Piste 7. Autonomie - Participation p. 7.1 à 7.44

#### 4.3.1 Participation aux décisions

Qui prend les décisions et dans quels domaines ? (Avis des directeurs).

##### 1. Au niveau primaire ordinaire, (p. 7.101.)

QUI ?

- Le Ministère : pour les programmes.
- Les enseignants : pour les objectifs, les méthodes pédagogiques et les modes d'évaluation.
- Les directeurs : pour les réunions pédagogiques, les réunions de parents, le NGPP. , l'attribution des classes, les horaires; la création et le maintien des cours, le règlement d'ordre intérieur, la gestion financière, les activités para-scolaires.
- Les P.O. : pour la gestion du personnel.

DANS QUELS DOMAINES ?

- Le ministère en matière de :
  - - programmes,
  - objectifs,
  - gestion du personnel.
- L'inspection en matière de :
  - méthodes pédagogiques;
  - réunions pédagogiques,
  - objectifs.
- Les directions en matière de :
  - règlement d'ordre intérieur,
  - attribution de classe,
  - réunions de parents.
- Les enseignants en matière de :
  - méthodes pédagogiques,
  - modes d'évaluation,
  - organisation des activités para-scolaires.
- Les centres P.M.S. en matière de :
  - réunions de parents,
  - les modes d'évaluation,
  - création et maintien des cours,
  - règlement d'ordre intérieur.

##### 2. Au niveau du secondaire (p.7. 20)

QUI ?

- L'autorité centrale : pour les programmes.
- Les enseignants pour :
  - les objectifs,
  - les méthodes pédagogiques,
  - les modes d'évaluation,
  - les activités para-scolaires.
- Les directeurs pour :
  - les réunions de parents, - le NGPP,
  - les attributions de classes, - les horaires,
  - la création de cours,
  - les règlements d'ordre intérieur,
  - la gestion financière,
  - la gestion du personnel.

#### DANS QUELS DOMAINES ?

- Le ministère en matière de :
  - programmes,
  - gestion du personnel,
  - modes d'évaluation.
- L'inspection en matière de :
  - programmes,
  - méthodes pédagogiques,
  - réunions pédagogiques.
- Les directions en matière de :
  - attribution des classes,
  - gestion du NGPP,
  - horaires des élèves et des enseignants,
  - création et maintien des cours.

3. Autre exploitation des données reprises dans les graphiques des pages 7.3. à 7.20  
Lorsqu'il s'agit, de définir qui intervient dans les décisions (lecture horizontale), cinq types de tâches sont significativement évoquées.

TACHES	INTERVENANTS
Les méthodes pédagogiques	Directeurs, Enseignants, Pour le primaire : les inspecteurs, Pour le secondaire: les P.M.S.
Le NGPP	Directeurs, Enseignants, Pour le primaire : le PO. Pour le secondaire : les organes de concertations
Les attributions de classe	Directeurs, Enseignants, Pour le primaire : le PO
La gestion financière	En primaire : PO, Directeur, Enseignants En secondaire : Directeur et PO
La gestion du personnel	En primaire : PO et Directeur En secondaire : Directeur et PO Pour la Communauté : le ministère

Lorsqu'il s'agit d'énumérer pour quoi il faut prendre des décisions, (lecture verticale), 11 points sont envisagés :

POUR QUOI ?	PAR QUI ?
Les programmes et les objectifs	Autorité centrale, Ministère, Inspecteurs
Les méthodes pédagogiques	Inspecteurs, Autorité centrale, Enseignants
L'évaluation	Enseignants, Inspecteurs Pour le secondaire : le Ministère
Les réunions pédagogiques	Les inspecteurs
Le NGPP	En primaire : le PO Pas de mention pour le secondaire
Règlement d'ordre intérieur	Dans le secondaire: PO Pas de mention pour le primaire
Gestion financière	PO
Gestion du personnel	PO, Ministère
Activités para-scolaires	Enseignants Pas de mention pour le primaire

Remarques : les conclusions tirées à partir des différents tableaux ne sont pas strictement semblables. Une analyse plus approfondie reste à faire.

#### 4.3.2 Participation et autonomie

Mise en relation de la participation effective aux décisions avec l'estimation de l'autonomie dont jouit l'établissement.

##### 4.3.2.1 Interprétation des tableaux de mise en relation des organes de décision (au sein de chaque pouvoir organisateur) et des matières soumises à ces décisions

(Ont été retenus les facteurs corrélés dans plus de 50 % des cas)

*Pour les directeurs des écoles primaires ordinaires (p. è.22 à 7.29) :*

#### 1. Les programmes

- Pour tous : responsabilité du ministère
- la C.F. et le subventionné officiel ajoutent : les inspecteurs.
- Les établissements libres conf. et non conf. ajoutent : les directeurs et les enseignants
- Les établissement libres conf. ajoutent l'autorité centrale

#### 2. Les objectifs

- pour tous: sont fixés par les directeurs et les enseignants
- La C. F. ajoute le ministère et les inspecteurs
- le libre conf. ajoute : l'autorité centrale.

#### 3. Les méthodes pédagogiques

#### 4. Les méthodes d'évaluation

#### 5. Les réunions pédagogiques

- pour tous, ces décisions appartiennent aux directeurs et aux inspecteurs
- la C. F. ajoute: les inspecteurs
- pour le 5 uniquement la C.F. ajoute les parents

#### 6. Les réunions de parents

- pour tous: décision des directeurs et des enseignants
- pour la C.F. on ajoute: les parents

#### 7. Le N.G.P.P.

#### 8. L'attribution des classes

#### 9. Les horaires des élèves et des enseignants

#### 10. La création et le maintien des cours

- pour tous, ces décisions appartiennent aux directeurs et aux enseignants.
- Le subventionné officiel ajoute: le PO.

#### 11. Le règlement d'ordre intérieur

- pour tous, relève des directeurs et des enseignants.

#### 12. La gestion financière

#### 13. La gestion du personnel

- pour La C.F. appartiennent au ministère,
- pour les autres appartiennent au PO.

#### 14. Les activités para-scolaires

- pour tous appartiennent aux directeurs et aux enseignants.

### *Pour les directeurs de l'enseignement secondaire ordinaire.*

#### 1. Les programmes

- pour la C.F. la décision appartient au ministère et aux inspecteurs,
- pour le libre confessionnel, appartient au ministère, à l'autorité centrale, à l'inspection du PO et aux directeurs,
- pour le libre non conf. appartient au ministère, aux directeurs et aux enseignants,
- pour le subventionné officiel, appartient au directeurs et aux enseignants.

#### 2. Les objectifs

- la C.F. les attribue au ministère et aux inspecteurs
- le libre conf. à l'autorité centrale,
- le subventionné officiel au PO
- le libre Conf. et Non Conf. , le subventionné officiel l'attribue également aux directeurs et aux enseignants

#### 3. Les méthodes de pédagogiques

#### 4. Les modes d'évaluation

#### 5. Les réunions pédagogiques

- pour la C.F. appartiennent au ministère et aux inspecteurs
- les autres les attribuent aux directeurs et aux enseignants
- le libre conf. attribue aussi le 3 aux inspecteurs du PO.
- Le subventionné officiel attribue le 3 et 5 aux inspecteurs du PO.

#### 6. Les réunions de parents

## 7. Le N.G.P.P.

## 8. L'attribution des classes

## 9. Les horaires des élèves et des enseignants

## 10. La création et le maintien des cours

## 11. Le règlement d'ordre intérieur

- pour tous, ces décisions appartiennent aux directeurs et aux enseignants
- Il convient d'ajouter :
  - pour le 6 : les parents pour le libre confes.....
  - les P.M.S. pour le Subv. Officiel.
- pour les 7, 10, 11 et 12 : les organes de concertations pour le libre conf.

## 12. La gestion financière

## 13. La gestion du personnel

- pour la C.F. responsabilité du ministère.
- pour les autres, responsabilité des PO.
- pour tous, les décisions sont partagées avec les directeurs.

## 14. Les activités para-scolaires

Pour tous, ces décisions reviennent aux directeurs et aux enseignants

## 4.3.2.2 Estimation du degré d'autonomie (n. 7.30 à 7.34)

*A l'école primaire:*

- l'autonomie est jugée suffisante par les directeurs des réseaux libres confessionnel et non confessionnel.
- pour le réseau subventionné officiel, une demande de plus d'autonomie subsiste pour la gestion du personnel. (62 %).
- pour la C.F. l'autonomie est jugée insuffisante dans presque tous les domaines.

Citons :

- o les programmes,
- o les objectifs,
- o les méthodes pédagogiques,
- o les méthodes d'évaluation,
- o les réunions pédagogiques,
- o les réunions de parents,
- o la création et le maintien de cours,
- o la gestion financière,
- o la gestion du personnel.

Commentaire personnel : d'où vient cette différence entre la C.F. et les autres réseaux ? Est-elle structurelle ?  
En C.F., beaucoup d'écoles primaires ne sont pas autonomes. Elles sont souvent annexées à un établissement secondaire

*Au niveau du secondaire :*

- L'autonomie est jugée suffisante pratiquement par tous.
- Satisfaction totale dans le libre non confessionnel

- Une exception dans le libre confessionnel qui demande plus d'autonomie pour la gestion du personnel.
- Deux exceptions pour le subventionné officiel qui demande plus d'autonomie pour la gestion financière et la gestion du personnel.
- La C.F. demande plus d'autonomie pour:
  - o les programmes,
  - o les réunions pédagogiques,
  - o la gestion financière,
  - o la gestion du personnel.

#### 4.3.2.3 Poids décisionnels des directions et des enseignants avec estimation de leur autonomie. (p. 7.35 à 7.38)

Les conclusions sont identiques à celles reprises ci-dessus au point 2.3.

#### 4.3.3 Autonomie et moyens

Quels sont les moyens financiers et humains à mettre en oeuvre afin d'assurer une autonomie réussie?

Au niveau primaire ordinaire, besoin en encadrement humain tant en ce qui concerne le pédagogique qu'en ce qui concerne l'administratif.

Au niveau du secondaire ordinaire, besoin en encadrement humain plus adéquat en ce qui concerne l'administratif (gestion du personnel).

Au niveau du primaire spécial et du secondaire spécial, besoin en encadrement humain plus développé (Organisation d'activités para-scolaires).

#### 4.3.4 Participation de la Communauté scolaire à la gestion de l'école

(L'enquête porte uniquement sur la participation des enseignants, des élèves et des parents).

Au niveau du primaire ordinaire :

- 92,1 % pour la participation des enseignants.
- 56,5% pour la participation des élèves.
- 52,8% pour la participation des parents.

Au niveau secondaire ordinaire :

- 81,9% pour la participation des enseignants.
- 56,4% pour la participation des élèves.
- 52,7% contre la participation des parents

Au niveau primaire spécial :

- 84,4% pour la participation des enseignants.
- 55,6% contre la participation des élèves.
- 52,3% contre la participation des parents.

Au niveau du secondaire spécial :

- 79,4% pour la participation des enseignants.
- 74,3% contre la participation des élèves.
- 58,8% contre la participation des parents.

En conclusions, pour les chefs d'établissement,

- les enseignants devaient participer davantage à la gestion de l'école.
- les élèves seraient admis à participer à la gestion de l'école dans l'enseignement ordinaire mais ne le seraient pas dans l'enseignement spécial.
- les parents seraient admis à participer à la gestion dans le primaire ordinaire. Ils ne le seraient pas aux autres niveaux.

#### 4.4 Piste 8. Ambiance et climat. Pages 8.1 à 8.8

##### 4.4.1 Le temps de l'administration

Tous les directeurs estiment qu'ils doivent consacrer trop de temps aux tâches administratives. Es souhaitent réduire ce temps de moitié au profit des tâches pédagogiques. Le temps consacré aux tâches pédagogiques serait ainsi multiplié par deux.

##### 4.4.2 Ambiance de l'école

Il s'agit de mettre en évidence les établissements à risque.

La recherche montre que les manifestations énumérées ci-dessous sont observables dans les établissements scolaires.

Ces observations augmentent de façon directement proportionnelle à l'augmentation du pourcentage d'élèves issus de milieux défavorisés au sein de l'établissement. Il s'agit de graffitis, dégradations matérielles, absentéisme, bagarres, vol, drogue, agression de professeur, chahut des cours, grossièreté.

L'encadrement humain devrait être augmenté dans ces établissements.

#### 4.5 Piste 9. Perspectives : éléments de modernité de l'école

##### 4.5.1 Quelques éléments marquants

Les directeurs de tous les niveaux

- souhaitent obtenir une formation complémentaire en rapport avec leurs responsabilités de directeurs.
- souhaitent consacrer plus de temps aux tâches pédagogiques et moins de temps aux travaux administratifs.
- estiment généralement que leur autonomie de gestion est suffisante. Cela reste cependant plus problématique dans certains réseaux. (C.F et Subventionné officiel).
- visent d'abord à l'amélioration qualitative de l'enseignement. Ils souhaitent pouvoir encourager les initiatives.
- estiment que les risques d'incidents augmentent avec l'accroissement de la population scolaire au sein d'un même établissement.
- déclarent qu'ils possèdent un projet débouchant sur des initiatives ou sur des changements.

##### 4.5.2 Eléments de modernité

Principe. Favoriser l'autonomie de gestion, (ce qui augmente la responsabilisation et la participation), est un moyen de lutte contre l'inertie.

L'inertie serait due essentiellement aux structures actuelles qui freinent au lieu de susciter les initiatives des enseignants.

Il faut passer de l'école objet à l'école sujet.

L'école est représentée sous forme d'une pyramide à 4 faces. Chaque face représente un des aspects de l'organisation de l'école sur lesquels il est possible d'agir en vue d'optimiser son rendement.

Il s'agit de la stratégie à adopter;

- structure à créer;
- décision à prendre;
- identité de l'établissement.

##### 4.5.3 Quelques propositions, concrètes pour l'école

Au niveau de la stratégie :

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

#### Au niveau des structures

Il faut assurer la spécialisation de tous les acteurs de la fonction enseignante :

- pour la fonction de direction : une formation scientifique et pratique en communication, en gestion, devrait être envisagée afin de rendre les directeurs plus productifs et plus capables de dynamiser l'école.
- pour la fonction d'économe ne faut-il pas envisager de confier la gestion de plusieurs établissements à un licencié en sciences économiques.
- pour la fonction de secrétaire de direction : une formation solide dans le cadre de l'administration devrait être envisagée.
- pour la fonction d'éducateur : le recrutement devrait se faire parmi les porteurs d'un diplôme pédagogique.

#### Au niveau de la décision

La décision devrait être collégiale ce qui implique de nouvelles formes de gestions qui obligent à la concertation, à la consultation, à l'expertise, etc...

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 et du PO.

Réunis en conseil d'administration ils prendront les décisions importantes en ce qui concerne la vie de l'école.

#### Au niveau de l'identité

L'identité de l'établissement devrait se concrétiser dans son projet. Cela doit permettre le développement du 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 les malaises ressentis actuellement, tant par les enseignants que par les élèves, dans des écoles sans âme, sans culture propre.

## 5 Analyse thématique des établissements du Fondamental (PF 2 à PF 31)

### 5.1 Méthodologie

#### 5.1.1 Nombre et retour des questionnaires

2082 questionnaires «Etablissements» ont été envoyés aux établissements d'enseignement «primaire ordinaire», 1093 ont été reçus en retour.

Il est à remarquer que le questionnaire «établissement» a été rempli par le directeur seul dans 42% des cas, parfois avec la collaboration du P.O., d'un enseignant ou de plusieurs enseignants. 18,8 % de questionnaires ont été remplis par toute l'école et 21,8% de questionnaires ne sont pas signés.

#### 5.1.2 Qualité des échantillons

La comparaison (rapports de pourcentages) de la distribution des établissements de l'échantillon selon les réseaux et les provinces à la distribution de population pour les mêmes paramètres a montré que l'échantillon est satisfaisant.

### 5.2 Caractéristiques des établissements

#### 5.2.1 Implantations et formation des directeurs

Près de 60 % des écoles sont composées de plusieurs implantations (P.O. et directeur identique).

Et, il faut constater que l'environnement social, économique, les conditions de travail des enseignants, les parents, etc. varient d'une implantation à l'autre.

Cette variété (nombre d'implantations, groupes à environnement + ou - homogène ou à nouvelles compétences dynamique relationnelle propre) exige du chef d'établissement de «psychosociales» pour mener à bien sa mission.

#### 5.2.2 Nombre de classes et organisation

Le nombre de classes organisées en 1990/1991 par école est en moyenne de trois en maternel et six en primaire, ce qui correspond au schéma classique d'une classe par année (et par année d'âge).

Mais 50 % des sections maternelles ont 1 ou 2 classes (les enseignants enseignent à des groupes d'âges différents) et 57 % des sections primaires ont moins de 6 classes.

Comment a-t-on organisé la répartition des élèves dans ces cas ?

#### 5.2.3 Accueil de l'enfant

80% des écoles organisent des garderies le matin, 75 % le soir; le midi 90 % des écoles organisent au moins «un dîner tartines» pour une présence moyenne de 70 élèves.

Les garderies sont dans trois-quarts des cas de la seule responsabilité des écoles.

#### 5.2.4 Temps passé à l'école

En moyenne, un élève passerait 9 heures à l'école dont 5 h 30 consacrés aux apprentissages.

En regard de l'importance du temps passé à l'école en «garderie», cela nous oblige à réfléchir au rôle social et/ou éducatif et/ou pédagogique de l'école pour ce temps «extra-scolaire», du type de personnel qui en aurait la charge et de sa formation.

## 5.3 Caractéristiques des élèves

### 5.3.1 Composition sociale de l'école

(Selon les représentations de ceux qui ont répondu)

En moyenne 25 % d'enfants de milieu «favorisé», 50 % de milieu «moyen» et 25 % de milieu «défavorisé».

Composition ethnique : 25 % de sections primaires ne comptent que des enfants belges (30 % de sections maternelles).

50 écoles (sur 1093) ont 75 % d'enfants qui ne parlent pas français à la maison.

Ces écoles particulières demanderaient des mesures spéciales.

### 5.3.2 Degré de retard

A l'école maternelle 3,3 % d'élèves en âge d'école primaire y sont encore maintenus.

Pour l'ensemble de l'école primaire 78 % des élèves sont en âge normal, 11 % d'élèves sont déjà en échec en 1ère année primaire ! (ndlr. les chercheurs emploient le terme «retard» dans leurs tableaux et terme «échec» dans leurs commentaires).

Il y a des écoles «malades de l'échec» où la proportion de retards prend des allures de catastrophe à 40, voire 50 % de retards et plus !

Le rapport langue parlée à la maison et retard scolaire est significatif dans les écoles à plus de 50 % d'étrangers, le retard est de 35 %

Pour ces cas, les chercheurs relèvent que les remèdes à l'échec scolaire sont à rechercher au niveau de l'établissement ou de système scolaire tout entier plutôt qu'au niveau individuel.

### 5.3.3 Obtention du certificat de base (CEB)

En juin 1991 : 91,8 % des élèves (fin 6ème primaire) l'obtiennent mais dans certaines écoles de 10 à 50 % d'élèves seulement l'obtiennent.

### 5.3.4 Mobilité des élèves

35 % d'élèves ont au moins une fois changé d'école et sont confrontés à un nouveau programme d'enseignement.

Une corrélation significative (0001) est observée entre le pourcentage d'échecs et la mobilité en cours de scolarité.

## 5.4 Caractéristiques des enseignants

Taux d'encadrement de (1989 à 1992) :

- en maternelle : 18 élèves calcul de la F.M.)
- en primaire : 17 élèves par classe (15,8 en milieu migrant).

Mais en maternelle 17% des classes ont de 31 à 40 élèves après Pâques. L'inscription des nouveaux et jeunes élèves 2 1/2 ans provoque dans le maternel une deuxième rentrée scolaire ! De plus, cette période de l'année scolaire (notamment le mois de juin) voit peu d'enseignants disponibles pour l'ouverture d'une nouvelle classe.

### 5.4.1 Statut des enseignants

80 % d'enseignants sont nommés. La stabilité des enseignants dans un établissement est élevée (50 % des enseignants le même établissement depuis 10 ans). La situation des maitres spéciaux est différente.

### 5.4.2 Age des enseignants

L'enquête constate le vieillissement de la population enseignante, surtout dans le fondamental (50% ont plus de 36 ans et 12,5 % plus de 45 ans). Comme dans la plupart des pays occidentaux,

les corps enseignants sont affligés du symptôme «grisonnant» selon la formule qui se répand chez les experts.

#### 5.4.3 Besoin en enseignants

On constate déjà une pénurie d'enseignants : 88 % (maternel) et 84 % (primaire) d'écoles se heurtent au problème de trouver des remplaçants.

Déjà 10 % des remplacements sont faits par des non diplômés. 51 % d'écoles ne trouvent pas de maîtres spéciaux.

#### 5.4.4 Absences et remplacements

En moyenne 115 jours d'absence (y compris les congés de maternité) sont à relever par école par semestre (du 01.01 au 30.06). 59 % de ces journées sont «intérimisées». Pendant les autres jours d'absence, les élèves ne bénéficient pas de conditions normales d'apprentissage.

En moyenne un enseignant s'absente 12,7 jours par semestre.

#### 5.4.5 Stabilité des équipes pédagogiques

Elevée, 50 % des écoles ont gardé la même équipe (90/91 et 91/92). En moyenne la mobilité (départ/arrivée) est de un enseignant/dix. 40 établissements (/1093) avouent une mobilité plus importante (+ de 4 enseignants).

### 5.5 Partenaires

Rôle des P.M.S. : partenaire satisfaisant, utile et essentiel.

Association de parents : 54 % des écoles en possèdent dont 50 % sont affiliés à une fédération, leurs activités concourent à une gestion de fonds pour l'école.

Inspection : 20 % des écoles ne reçoivent aucune visite annuelle de l'inspection mais 15% 4 visites et 5,3 % 7 visites.

L'inspection de la Communauté est jugée utile et essentielle tandis que celle liée au P.O. n'entraîne qu'une satisfaction relative.

Bénévoles : 50 % d'écoles reçoivent l'aide de bénévoles (parents, stagiaires, garderie, travail en classe, rattrapage, remplacement d'enseignants).

### 5.6 Infrastructure

Présence de carreaux cassés dans 27 % d'écoles, locaux froids -moins de 18° en hiver- (17% = 271 écoles), problèmes de sécurité (13 %), pas de salle de gym (39 %), pas de réfectoire (23 %), pas de local de garderie (62 %), pas de bureau de direction (69 %) manque de préaux et de jeux dans la cour de récréation, problème de manque de toilettes à proximité et en nombre suffisant.

Les réparations sauf les pannes de chauffage sont «en attente».

### 5.7 Matériel

Certaines écoles sont très bien pourvues en matériel diversifiés et nombreux, d'autres par contre sont très «pauvres» :

- 19 % d'écoles sont sans enregistreur,
- 23 % sans télévision,
- 39 % sans magnétoscope,
- 69 % sans rétroprojecteur,
- 46 % sans ordinateur,

8 écoles n'avaient aucun des matériels de la liste proposée.

Le manque de matériel ainsi que son accessibilité sont deux aspects qui suscitent le plus de mécontentement parmi les enseignants du fondamental (rapport technique Enseignants du fondamental p. 33).

## 5.8 Pédagogie

Sur le plan pédagogie peu de diversité entre les écoles.

Ceux qui ont répondu ont tous un projet pédagogique mais le % d'omissions à la question est particulièrement élevé !

Les décisions de passage de classe se prennent au terme de chaque année dans 82 % des écoles.

- 17 % d'écoles le font par cycle,
- 1% d'écoles décide au terme du 1er cycle,
- 90 % d'écoles utilisent un bulletin chiffré.

## 5.9 Formation continue

Les écoles emploient des enseignants qui n'ont pas suivi de formations continues dans le temps de travail (74 %) ou en dehors du temps de travail (99 %). Obstacles : coût et remplacement.

## 5.10 Moyens proposés pour optimaliser le fonctionnement de l'établissement

Par ordre décroissant d'importance : normes d'encadrement plus favorables, crédits de fonctionnement supplémentaires, temps de concertation, formation organisée, rémunération plus élevée, locaux adaptés, stabilité. Personnel spécialisé, aide administrative, autonomie de l'établissement, soutien des parents, soutien du P.O.

## 5.11 Que retenir à partir de la « moyenne »

Les auteurs concluent sur une diversité des situations qui frappe d'emblée sauf sur les aspects pédagogiques où les écoles se différencient très peu.

Ils ont dressé le portrait-robot d'une école fondamentale «moyenne» type qui n'existe pas, cette école :

- ne participe pas à un projet d'innovation, n'est pas attachée à un établissement secondaire, n'a pas sa gestion informatisée;
- est composée d'implantation(s);
- organise un cycle complet de trois classes maternelles et six classes primaires avec un titulaire par classe (d'âge);
- a par classe de 21 à 23 élèves de la 3ème maternelle à la 6ème primaire; - a un taux d'encadrement de 1/18 en maternel et 1/17 en primaire;
- a une population totale de 169 élèves dont 23 % d'élèves de milieu «favorisé» et 23 % d'élèves de milieu «défavorisé» et 53 % d'élèves de milieu «moyen».
- a une population, totale de 169 élèves dont 84% sont belges, 9 % sont étrangers CEE, 9 % sont étrangers non CEE;
- 95 % d'élèves en maternel sont en âge normal et 78 % en primaire;
- prend une décision de redoublement pour 4/5 élèves par niveau et favorise ainsi la mobilité scolaire;
- délivre le Certificat d'Etudes de Base à 92 % des élèves de 6ème année; - voit sa population maternelle augmenter de 23 % en cours d'année; accueille 1 élève sur 8 une heure avant la classe et le garde 1 heure après, garde 1 élève sur 2 à midi;
- demande aux parents une participation financière annuelle (de 963 frs à 1276 frs);
- à 80 % des enseignants nommés et une équipe qui se modifie peu (10 % par année);
- doit faire face à 115 jours d'absence par semestre dont 68 donnent lieu à un remplacement (12,7 jours d'absence par enseignant par semestre);
- n'a pas ou peu de personnel administratif, technique, ouvrier et d'éducation;
- reçoit le PMS (1 visite par an pour 2/3 élèves), l'IMS (1 à 2 fois par an), l'inspection (1 fois par an pour 2 enseignants);

- à 10 locaux de classe nettoyés tous les deux jours, du mobilier de plus de 10 ans, une toilette pour 15 élèves;
- prévoit 2 heures/semaine d'éducation physique dans le primaire et 2 heures de psychomotricité pour le maternel;
- remet 6/7 fois par an un bulletin chiffré, la décision de passage de classe se fait chaque année.

### 5.12 Que retenir à partir des situations extrêmes

Présence :

- d'écoles à public extrêmement défavorisé et à problèmes scolaires spécifiques; - d'écoles rongées par le problème de l'échec;
- d'un taux d'encadrement évoluant de manière excessivement défavorable dans certaines classes maternelles (accueil des 2 1/2 ans);
- d'une proportion importante d'écoles dépourvues de matériel.

Le taux de retards scolaires apparait sans lien significatif avec le taux d'encadrement et la richesse de matérielle de l'école (voir enquêtes internationales de l'I.E.A. et les travaux de Grisay 1984 ont montré à suffisance l'extrême inégalité des écoles en matière d'évaluation).

### 5.13 Propositions

Des mesures pour l'ensemble du système éducatif :

- la formation continuée doit devenir une réalité incontournable (structurellement organisée);
- un encadrement pédagogique est nécessaire comme soutien pédagogique;
- le remplacement des enseignants absents doit être prévu;
- une solution doit être trouvée quant à la garderie des enfants à l'école (genre de personnel, formation, rôle);
- une prévision des besoins en enseignants pour les années à venir doit être entreprise;

Des mesures de discrimination positive pour les écoles «ghettos», les «écoles en échec», «les écoles instables c'est-à-dire des mesures en personnel, en équipement, en encadrement :

- en direction des écoles à précarité matérielle;
- en direction des classes maternelles mec présence élevée de jeunes enfants;
- en direction des écoles accueillant un public «particulier».

## 6 Analyse thématique des établissements d'enseignement secondaire

### 6.1 Thème 1 : Les partenaires

#### 6.1.1 Centre PMS

Leurs interventions sont orientées principalement vers les élèves : guidance individuelle, orientation et information, participation aux conseils de classe.

Les interventions visant à la prévention générale ne sont que très peu organisées, mais dans l'ensemble les établissements sont plutôt satisfaits.

A remarquer cependant, ainsi que le souligne le rapport de l'OCDE, qu'un centre pour 7000 élèves (toutes catégories confondues) rend difficile l'accompagnement dans leurs diverses missions. Il serait souhaitable de procéder à une évaluation des ressources humaines et matérielles qui leur font défaut en vue d'accroître leur efficacité.

Par contre les opinions sont très partagées quant à l'utilité de l'MS, dont le rôle semble inexistant.

#### 6.1.2 Inspection pédagogique

L'accompagnement pédagogique des enseignants - surtout de la Communauté - paraît faible et les opinions sont partagées quant à l'utilité du corps d'inspecteurs dans sa structure actuelle.

A l'heure de la décentralisation, le rapport entre les missions de contrôle et de conseil devrait être revu, comme le souligne également l'OCDE.

#### 6.1.3 L'association de parents

Là où elle existe (2/3 des établissements), elle est considérée comme utile, bien qu'il soit important de remarquer qu'elle est souvent non représentative de l'ensemble des opinions des parents.

Quant au bénévolat, s'il présente des aspects avantageux, il comporte également des aspects pernicioeux, comme par exemple, l'abandon par les P.O. de certaines responsabilités qui seraient assurées à un moindre coût et par du personnel non qualifié. Ce système ne devrait pas être reconnu pour des activités à caractère pédagogique.

Cette participation n'est pas intégrée dans les pratiques des établissements dont 4 % seulement assistent à des activités culturelles, alors qu'elles devraient faire partie intégrante de la formation dispensée.

#### 6.1.4 Echanges

L'école continue à être perçue comme une fin en soi. C'est le manque d'ouverture qui semble dominer. A peine 2/3 des établissements procèdent à des échanges avec des partenaires économiques ou sociaux et essentiellement durant le temps scolaire et avec des entreprises.

### 6.2 Thème 2 : Aspects pédagogiques

Le pourcentage, de plus en plus limité, consacré à la remédiation, aux conseils de classe, le peu de réunions pédagogiques obligatoires ainsi que le nombre trop faible d'enseignants qui suivent une formation sont des éléments importants et inquiétants de l'organisation scolaire aujourd'hui. D'autant plus que :

- lorsque des formations existent, on constate que les moins organisées sont celles qui traitent des aspects relationnels et de l'évaluation;
- dans les moyens réclamés pour améliorer le fonctionnement des établissements, les normes d'encadrement viennent en premier lieu, avant une plus grande stabilité des enseignants et jamais une demande d'un soutien accru de l'inspection;

- pratiquement partout le seuil de réussite est fixé à 50 % (les notes étant chiffrées) et les décisions de passage sont prises en juin et en septembre;
- moins de la moitié des personnes chargées d'appliquer un projet d'innovation - dont l'enseignement technique est le parent pauvre - ont reçu une formation spécifique.

### 6.3 Thèmes 3/4: Retards scolaires

D'un quart d'élèves, en retard d'un an en fin de 6ème primaire, on passe à près de 40 % en fin de 1ère secondaire et à 63 % en fin de 5ème !

Il s'agit bien d'un constat de carence totale de l'enseignement entraînant des coûts sociaux et des coûts économiques, ainsi que les phénomènes de délinquance.

Il est donc urgent et nécessaire que des décisions soient prises :

- sur le plan pédagogique
- sur le plan des structures.

D'autre part, si un nombre important d'écoles accueillent un public défavorisé, 4 % des projets ZEP n'en sont encore qu'au stade de la préparation.

### 6.4 Thème 5 : Les enseignants

La pyramide d'âge traduit la réalité d'un corps enseignant relativement vieilli. Si moins de 6% doivent se partager entre 3 écoles (ceci dépend aussi des «spécialités»), il est plus contestable que plus de 20 % d'enseignants en fonction depuis 10 ans ne soient pas nommés.

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.

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...).

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.

### 6.5 Thème 7: Les infrastructures

Un tiers des cours sont organisés dans des locaux non prévus à cet effet, alors que les établissements privilégient la construction de locaux polyvalents. Encore faut-il se garder de tirer des conclusions hâtives. En effet, si certains cours nécessitent dès la 1ère ou la 2ème année un matériel plus ou moins important, il apparaît utile de réduire au maximum le déplacement d'élèves dans le(s) bâtiment(s).

La maintenance des équipements pose un problème; mais n'est-il pas, en partie, une conséquence de la politique d'achat ?

### 6.6 Thème 8 : Le coût pour les parents

Il apparaît que la moitié seulement pratique une gratuité totale, les frais allant des coûts d'administration à l'achat d'outillage ou de matériaux.

## 7 Les grandes tendances dans l'enseignement secondaire ordinaire

A noter que 400 questionnaires seulement ont été complétés sur les 1600 envoyés. La majorité (73 %) sont des A.E.S.S., professeurs de cours généraux. Une très grande prudence s'impose donc quant à l'utilisation des résultats de cette partie de la «Radioscopie».

### Type d'enseignement

Ce tableau ne paraît pas correct → enseignement de la Communauté: tous de type I

### Localisation

La majorité des répondants du subventionné officiel et du libre travaillent dans 1 établissement situé en ville et 40 % des enseignants de la C.F. ayant répondu travaillent dans une commune rurale.

C'est un élément dont il faut tenir compte pour :

- la taille de l'établissement;
- le taux d'encadrement;
- l'équipement;
- l'ouverture de l'école sur l'extérieur.

### Organisation scolaire :

Il est à remarquer que :

- une faible majorité participe à des conférences pédagogiques;
- lorsqu'il y a concertation et/ou coordination, c'est l'organisation du soutien, des rattrapages et des conseils de classe qui vient en dernier lieu;
- dans moins de la moitié des cas le projet pédagogique et/ou éducatif est soutenu par des activités concrètes.

### Autonomie :

Globalement, elle est jugée suffisante sauf en ce qui concerne :

- les programmes
- la création de certains cours
- le maintien de certains cours

Bien que le manque de moyens financiers est plus incriminé que le manque de moyens humains, on peut cependant se poser la question de la suffisance de formation du personnel (toutes catégories) à la gestion de l'autonomie.

A noter, toutefois, que c'est dans l'enseignement de la C.F. que l'autonomie est le plus généralement citée trop faible, ce qui tendrait à montrer la rigidité et le manque de souplesse de ce réseau.

### Estimations :

Positives	Négatives
Attitude des parents à l'égard de la qualité de l'enseignement.	Insuffisance du matériel de l'équipement. Elèves → faibles, peu motivés. Collaboration des parents. Implication des parents.

### Moyens pour optimiser le fonctionnement

1. Normes d'encadrement
2. Crédits de fonctionnement

### 3. Meilleure rémunération.

A noter que vient en dernier lieu le soutien accru de l'inspection.

#### Priorités éducatives

Il se manifeste une sensibilité vive à l'égard des priorités centrées sur:

- les qualités de la personne,
- la formation de base à dispenser à tous.

Mais, n'ont quasiment pas été retenus :

- l'aide aux enfants les plus défavorisés,
- le développement psychomoteur.

A noter combien est faible le nombre de professeurs qui utilisent la notation par objectifs, qui fixent un seuil de maîtrise.

Il semble bien qu'un profond changement d'attitude de la part des professeurs est nécessaire si l'on veut tendre vers une évaluation à la fois critériée et formative, d'autant plus qu'ils sont une majorité à considérer le redoublement comme efficace.

Mais il ne faut pas perdre de vue que 25 % seulement des questionnaires ont été complétés et que 75 % sont des professeurs de cours généraux AEES.

#### La formation continuée

Les reproches à l'organisation sont principalement :

- manque de temps
- manque d'informations
- absence de remplacement
- coût trop élevé.

A noter que l'on reste dans la classique formation de la discipline enseignée loin devant les aspects relationnels du métier, alors que le malaise de ces enseignants s'ancre surtout dans la représentation qu'ils se font de la valeur associée à leur activité professionnelle.

Il faut, par ailleurs, constater l'absence totale de gratifications qui caractérise un investissement en ce domaine.

#### Signification du malaise des enseignants

L'extension du nombre d'enseignants s'est accompagnée d'une banalisation du métier : les personnes qui exercent le métier sont reléguées dans un relatif anonymat et condamnées à une carrière plane. En outre, beaucoup de parents et d'élèves entretiennent avec eux une relation utilitariste.

Trop d'enseignants éprouvent des difficultés à se construire une identité professionnelle claire et de plus en plus de déçus deviennent formalistes et utilitaristes, notamment en scindant sphère privée et sphère professionnelle.

S'il n'est pas impossible de rester un enseignant qui ne regrette pas d'avoir choisi ce métier, il semble impératif de prendre en compte la demande de revalorisation sociale dont, par contre, les modalités ne sont pas évidentes.

Certains évoquent la professionnalisation comme moyen de revalorisation de la fonction, deux précautions, toutefois, doivent être gardées en mémoire :

1. ne pas s'illusionner sur l'efficacité radicale des méthodes et techniques pour résoudre toutes les situations problématiques rencontrées.
2. ne pas occulter les risques qu'il y aurait à limiter l'espoir d'une revalorisation professionnelle à une instrumentalisation de la formation.

La formation doit être revue, mais pas seulement à partir de la didactique et de la pédagogie, mais aussi à partir d'un questionnement philosophique et sociologique.