



Conseil de l'Education et de la Formation

## Refondation des Humanités professionnelles et techniques

AVIS n°80

Conseil du 13 décembre 2002

### Résumé

Pour le Conseil de l'Education et de la Formation, la refondation des Humanités professionnelles et techniques doit s'inscrire dans une révision de l'ensemble du système éducatif obligatoire. En effet, dans l'esprit des recommandations de l'avis n°78 « Orientation et information sur les études, les formations et les métiers », il s'agit de mettre en œuvre une école orientante, dès le fondamental et dans l'ensemble du secondaire, qui devrait permettre à tout jeune d'entrer dans l'enseignement qualifiant par choix plutôt que par relégation.

Il est nécessaire, dans cette optique, de rendre beaucoup plus lisible l'offre des formations qualifiantes proposées dans l'enseignement et reconnues par la société et le monde du travail.

Ce document propose six grands chapitres.

- Le premier chapitre présente le cadre général de fonctionnement du système éducatif dans lequel le CEF souhaite voir se développer l'enseignement de qualification.
- Le deuxième chapitre décrit la base commune à l'ensemble des filières de l'enseignement secondaire en vue de viser la même approche humaniste avec tous les élèves.
- Le troisième chapitre met en évidence la nécessité de construire les projets de formation professionnelle à partir des besoins et attentes des jeunes.
- Les quatrième et cinquième chapitres développent la nécessité de proposer aux jeunes des parcours personnalisés construits en lien avec l'environnement et débouchant sur des certifications progressives et complémentaires.
- Le sixième chapitre reprend l'ensemble des recommandations du CEF.

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

<b>1</b>	<b>UNE ECOLE DANS LAQUELLE LE JEUNE VIT ET S'EPANOUIT .....</b>	<b>4</b>
1.1	ECOLE DE LA PROMOTION DE TOUS LES INDIVIDUS ET EMANCIPATION SOCIALE .....	4
1.2	L'ECOLE DOIT S'INSCRIRE DANS UN ENVIRONNEMENT DEMOCRATIQUE .....	4
1.3	LE JEUNE EST RECONNU DANS TOUTES SES DIMENSIONS.....	4
1.4	CITOYENNETE.....	5
<b>2</b>	<b>UNE FORMATION HUMANISTE .....</b>	<b>6</b>
2.1	UNE MEME APPROCHE HUMANISTE POUR TOUS .....	6
2.1.1	<i>Les Humanités visent l'humanisme.....</i>	6
2.1.2	<i>La transversalité de la perspective humaniste.....</i>	6
2.2	TOUS LES TYPES D'HUMANITES SONT EFFICACES ET PERTINENTS.....	6
2.2.1	<i>Finalités et compétences terminales des différentes filières de l'enseignement secondaire.....</i>	6
2.2.2	<i>Finalités des Humanités professionnelles et techniques.....</i>	7
2.2.3	<i>Supprimer la hiérarchisation des filières et modifier les représentations sociales.....</i>	8
<b>3</b>	<b>A PARTIR DES ATTENTES ET BESOINS DES JEUNES, DEVELOPPER LEUR PROJET AU SEIN DE LEUR ENVIRONNEMENT.....</b>	<b>10</b>
3.1	LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE EST CENTRE SUR LES JEUNES .....	10
3.2	ANCRAGE DU PROJET DANS LES ATTENTES ET LES BESOINS DES JEUNES .....	10
3.3	JEUNES ACTEURS DE LEUR PROJET.....	10
<b>4</b>	<b>L'ECOLE EST CONSTRUITE EN LIEN AVEC LE MONDE ECONOMIQUE ET SOCIAL DANS LEQUEL ELLE S'INSCRIT .....</b>	<b>12</b>
4.1	CHOIX LIBRES ET PROGRESSIFS DANS DES PARCOURS PERSONNALISES OU MODULARISER POUR PERSONNALISER .....	12
4.2	ECOLE : LIEU CENTRAL D'APPRENTISSAGE, TISSEUSE DE PARTENARIATS .....	13
4.3	MODULARISATION ET OBLIGATION SCOLAIRE .....	13
<b>5</b>	<b>USAGES DES CERTIFICATIONS PROGRESSIVES ET COMPLEMENTAIRES .....</b>	<b>14</b>
5.1	DES USAGES CREDIBLES DE CERTIFICATIONS.....	14
5.1.1	<i>Les usages externes.....</i>	14
5.1.2	<i>Les usages internes.....</i>	14
5.2	INTRODUIRE UNE CERTAINE EXTERNALISATION DE L'EVALUATION POUR EN AUGMENTER LA CREDIBILITE ? .....	15
<b>6</b>	<b>LES RECOMMANDATIONS DU CEF .....</b>	<b>16</b>
<b>7</b>	<b>ANNEXE 1 : HISTORIQUE DES HUMANITES PROFESSIONNELLES ET TECHNIQUES .....</b>	<b>20</b>
7.1	EVOLUTION HISTORIQUE .....	20
7.1.1	<i>L'école professionnelle.....</i>	20
7.1.2	<i>Des CEHR à l'enseignement secondaire en alternance.....</i>	21
7.1.3	<i>L'enseignement organisé par l'IFPME.....</i>	22
7.1.4	<i>L'enseignement de promotion sociale.....</i>	22
7.2	MUTATIONS SOCIOLOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE QUALIFICATION .....	23
7.3	CONCLUSIONS .....	24
<b>8</b>	<b>ANNEXE 2 : LA PLACE DES HUMANITES PROFESSIONNELLES ET TECHNIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT FORMEL EN COMMUNAUTE FRANÇAISE.....</b>	<b>26</b>
8.1	L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL.....	26
8.2	L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.....	27
8.2.1	<i>Accès.....</i>	27
8.2.2	<i>Les structures de l'enseignement secondaire.....</i>	27
8.2.3	<i>Organisation de l'enseignement secondaire en degrés.....</i>	28
8.3	L'APPRENTISSAGE DES CLASSES MOYENNES (IFPME) .....	31
8.4	L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	31

<b>9</b>	<b>ANNEXE 3 : ANALYSE DE QUELQUES DONNEES STATISTIQUES .....</b>	<b>32</b>
9.1	POPULATION DES ELEVES PAR FILIERES D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE .....	32
9.1.1	<i>Où vont les élèves ?</i> .....	33
9.1.2	<i>Evolution des départs d'élèves, particulièrement en 5<sup>ème</sup> TQ ?</i> .....	35
9.2	LIAISON ENTRE LES PROCESSUS D'EVALUATION ET LES « FLUX INTERNES ET EXTERNES » D'ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE .....	37
9.2.1	<i>L'orientation vers le deuxième degré</i> .....	37
9.2.2	<i>Approche de la réaction des élèves face aux AOB et AOC</i> .....	38
9.2.3	<i>La certification dans la filière de l'enseignement de qualification</i> .....	39
9.3	IMPACT DES FACTEURS SOCIOECONOMIQUE ET CULTUREL AU NIVEAU DU PARCOURS SCOLAIRE DES ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE .....	40
9.4	EVOLUTION DES DIFFERENTES OPTIONS PROPOSEES DANS LES HUMANITES PROFESSIONNELLES ET TECHNIQUES .....	41
9.4.1	<i>La filière technique de qualification</i> .....	41
9.4.2	<i>La filière professionnelle</i> .....	42
<b>10</b>	<b>ANNEXE 4 : EXEMPLE DE PARCOURS MODULARISE D'APPRENTISSAGE .....</b>	<b>44</b>
<b>11</b>	<b>ANNEXE 5 : COMPETENCES TERMINALES ET SAVOIRS COMMUNS DANS HUMANITES PROFESSIONNELLES ET TECHNIQUES .....</b>	<b>46</b>
11.1	LE DEVELOPPEMENT PERSONNEL .....	46
11.1.1	<i>Se situer dans le temps et dans l'espace</i> .....	46
11.1.2	<i>S'approprier leur culture</i> .....	48
11.1.3	<i>S'approprier des outils de communication et de réflexion</i> .....	48
11.1.4	<i>Prendre conscience de ce qu'impliquent leurs choix</i> .....	49
11.2	ENVIRONNEMENT ET TECHNOLOGIES .....	50
11.2.1	<i>Se situer par rapport à l'environnement</i> .....	50
11.2.2	<i>Se situer par rapport aux technologies et aux sciences</i> .....	50
11.3	ENVIRONNEMENT ECONOMIQUE ET SOCIAL .....	50
11.3.1	<i>Apprendre à préparer leurs choix professionnels</i> .....	50
11.3.2	<i>S'ouvrir à la diversité sociale et culturelle et développer des attitudes relationnelles</i> .....	50
11.3.3	<i>Agir en consommateurs individuellement responsables</i> .....	51
11.4	CITOYENNETE DANS UNE SOCIETE DEMOCRATIQUE, SOLIDAIRE, PLURALISTE ET OUVERTE AUX AUTRES CULTURES .....	51

## 1 Une école dans laquelle le jeune vit et s'épanouit

Le système éducatif de la Communauté française est constitué de nombreux sous-ensembles interdépendants. Dans cette vision systémique, la refondation des Humanités professionnelles et techniques doit obligatoirement s'inscrire dans le processus plus général de rénovation de l'ensemble du système éducatif.

Dans ce contexte, le CEF a relevé un certain nombre d'axes transversaux au système éducatif qui, dans la perspective de la refondation, doivent être mis en évidence.

Ce chapitre présente donc l'esprit qui doit animer notre système éducatif afin de développer les actions porteuses de la refondation.

### 1.1 Ecole de la promotion de tous les individus et émancipation sociale

Cette idée d'une école dans laquelle les jeunes vivent et s'épanouissent est étroitement liée à celle d'une école qui promeut les potentialités de chacun dans un esprit de réussite, en tenant compte des inégalités sociales et en les surmontant. Il ne s'agit donc pas d'une école de la facilité où l'on permettrait aux jeunes de contourner les obstacles. Dans l'école de la promotion, parce qu'ils y sont bien au fait des réalités du monde, les jeunes sont motivés à rencontrer et dépasser les difficultés d'apprentissage pour réaliser leur projet professionnel.

En effet, l'école doit faire émerger les attentes et les besoins des jeunes, y répondre et les aider à concrétiser leur projet par le biais d'une confrontation avec la réalité.

### 1.2 L'école doit s'inscrire dans un environnement démocratique

Les relations dans l'école doivent être fondées sur celles d'un état de droit, impliquant des droits et des devoirs pour tous et chacun.

Ce principe englobe celui de la démocratie comprise comme la possibilité, dans l'école, d'échanger, de formuler des avis, d'ouvrir des espaces de dialogue et de débat permettant la critique. Dès lors, il devient nécessaire de clarifier, pour tous les acteurs, les règles de vie quotidienne propres à un système éducatif d'une société démocratique.

C'est bien la pratique démocratique qui est visée, dans et durant les cours, mais aussi lors de l'évaluation (transparence et communication des règles et procédures). Il s'agit donc d'encourager les adultes à se mettre à l'écoute des jeunes. Cela suppose notamment d'ancrer les contenus des cours et de développer des compétences à partir de situations-problèmes significatives pour les élèves, c'est-à-dire issues des réalités du monde<sup>1</sup> où nous vivons, et de dégager une place et un temps pour la parole des jeunes dans les activités d'apprentissage.

L'ancrage dans le vécu des élèves requiert un travail sur les motivations. Ce qui appelle également un travail de prise de conscience d'une responsabilité partagée entre les professeurs et les élèves, en donnant, par exemple, aux élèves, les moyens d'être davantage acteurs dans leur formation via des pratiques pédagogiques appropriées.

### 1.3 Le jeune est reconnu dans toutes ses dimensions

Par dimensions, le CEF entend, de manière non exclusive :

- les origines sociales (ce concept est proche de celui de classes sociales, plus communément appelé aujourd'hui, dans une formulation aseptisée, origines socioprofessionnelles),
- la culture (celle des origines sociales, mais aussi du pays d'origine ou dont les parents sont originaires, la/les religions, ...),
- les acquis des élèves (dont la reconnaissance d'acquis non scolaires), leur capacité d'apprentissage et leur rythme d'apprentissage.

---

<sup>1</sup> Ce monde est d'abord (mais pas exclusivement) celui de la proximité, de l'environnement social proche.

Ces dimensions doivent pouvoir émerger, être reconnues et être prises en compte dans l'apprentissage, dans la vie à l'école mais aussi dans l'évaluation.

C'est pourquoi les enseignants doivent proposer différentes clés d'accès aux savoirs et aux savoir-faire, de façon à solliciter les multiples facettes de l'intelligence de l'élève. Ainsi, chacun aura la possibilité d'accéder aux compétences et aux savoirs par des chemins différents propres à chacune des dimensions.

Dès les premiers apprentissages, l'élève sera familiarisé avec les critères et les indicateurs utilisés dans toute forme d'évaluation. L'élaboration des indicateurs avec les élèves devrait permettre de reconnaître ces différentes dimensions. Une accentuation de l'évaluation formatrice<sup>2</sup> dans le parcours d'apprentissage devrait également pouvoir y répondre.

Les préjugés à l'égard des jeunes ont pour conséquence de les étouffer, de les dévaloriser ou de les survaloriser. Un travail devrait porter sur les représentations sociales, travail à effectuer tant par les personnes qui font partie de l'encadrement scolaire que par les élèves.

#### 1.4 Citoyenneté

Définir la citoyenneté renvoie au concept d'humanisme et d'épanouissement dans l'école.

Pour le CEF, la citoyenneté se concrétise avant tout dans une pratique<sup>3</sup> et également dans la compréhension directe du monde dans lequel nous vivons. Il souligne la pauvreté des formations relatives aux fondements du fonctionnement démocratique de la société, déficience plus marquée encore quant aux principes de perception et de redistribution de l'impôt, aux principes de la sécurité sociale, etc. Ces fondements du fonctionnement de notre société devraient être enseignés de manière généralisée<sup>4</sup>.

Reconnaître le jeune dans toutes ses dimensions participe également à la citoyenneté.

---

<sup>2</sup> L'évaluation formatrice est développée lorsque les élèves ont pris connaissance des objectifs de formation mis en œuvre par les activités d'apprentissage et des critères de réussite associés. De cette façon et avec l'aide de l'enseignant, ils doivent être capables, à l'issue de chaque exercice, de s'auto-évaluer en fonction des objectifs. L'évaluation devient alors un outil de formation pour l'élève ; on initie ainsi chez lui un comportement qui le conduit à prendre conscience de ses domaines de compétence et des difficultés à surmonter.

<sup>3</sup> Cette pratique peut se concrétiser par le fonctionnement d'institutions comme le conseil de tous, le conseil d'élèves, le conseil de participation ...

<sup>4</sup> Dans les « compétences terminales et savoirs communs » des humanités professionnelles et techniques point 3.2, nous retrouvons ces notions qui sont à développer dès maintenant dans la formation commune des Humanités professionnelles et techniques (cf. annexe 5).

## 2 Une formation humaniste

Tout en ayant des racines communes, les filières de l'enseignement secondaire développent des compétences spécifiques. Un haut degré d'efficacité et de pertinence est un gage de reconnaissance sociale qui se traduit par une certification équivalente. Celle-ci permet aux jeunes de s'épanouir et de se valoriser dans leur filière d'apprentissage.

### 2.1 Une même approche humaniste pour tous

Dans cette perspective, les Humanités générales et technologiques ainsi que les Humanités professionnelles et techniques sont envisagées sous les angles culturel et citoyen.

#### 2.1.1 Les Humanités visent l'humanisme

Selon des modalités qui leur sont propres, toutes les filières de l'enseignement secondaire doivent viser un même socle de compétences humanistes. Il s'agit donc de développer la formation citoyenne et de favoriser l'épanouissement des jeunes dans leur environnement.

Avoir un même concept d'humanisme pour tous et toutes implique de définir non seulement ce concept, mais aussi les compétences terminales visées.

#### 2.1.2 La transversalité de la perspective humaniste

Définir un même concept d'humanisme pour tous apparaît comme un travail indispensable à la concrétisation d'une reconnaissance sociale de même importance pour tous les types d'Humanités. Ce concept doit être lisible et signifiant pour tous.

Ce concept d'humanisme défini, l'idée est de retrouver, au 2<sup>ème</sup> et au 3<sup>ème</sup> degré, un noyau de compétences communes aux différentes filières éventuellement dans des cours communs. Parmi ces compétences, le CEF relève entre autres :

- la compréhension critique vis-à-vis de l'actualité,
- la créativité et l'esprit d'entreprendre,
- le sens des responsabilités,
- la capacité à s'inscrire dans un processus d'autoformation,
- la capacité à prendre en compte les réalités du terrain,
- ...

La volonté est de décloisonner à l'interne comme à l'externe.

- A l'interne, la transversalité permettrait d'ouvrir les barrières et de combattre les préjugés en définissant des compétences terminales communes. On pourrait également permettre aux élèves de filières différentes et qui en auraient le projet de partager un certain nombre de cours.
- A l'externe, des partenariats avec les milieux culturel, social, économique, etc. pourraient impulser une dynamique nouvelle, étendue à toutes les écoles. Dans le cadre d'un projet déterminé, un élève pourrait avoir la possibilité d'entreprendre, à l'extérieur de l'école, un certain nombre d'activités ensuite validées au sein de son parcours scolaire.

### 2.2 Tous les types d'Humanités sont efficaces et pertinents

#### 2.2.1 Finalités et compétences terminales des différentes filières de l'enseignement secondaire

Les différents types d'Humanités seront pleinement reconnus et valorisés lorsque leurs missions spécifiques apparaîtront clairement aux yeux de l'ensemble des acteurs. Le CEF insiste donc sur l'absolue nécessité de rendre compréhensible à tous le fonctionnement du système éducatif. En

effet, le manque d'informations et le manque de lisibilité du système scolaire<sup>5</sup>, tant à l'interne (par le corps professoral, les directions,...) qu'à l'externe (parents, employeurs, ...), contribuent à construire une structure institutionnelle génératrice de perceptions biaisées et de préjugés à l'égard des filières.

Les concepts d'efficacité et de pertinence doivent permettre à tout jeune :

- soit de suivre un enseignement en Humanités générales et technologiques conçu pour lui permettre d'accéder effectivement à l'enseignement supérieur avec le portefeuille de compétences minimales requises,
- soit de suivre un enseignement en Humanités professionnelles et techniques conçu pour lui permettre de prétendre à s'inscrire effectivement dans l'emploi, dans le secteur qui correspond à son choix d'orientation professionnelle.

Dès lors que des objectifs précis sont assignés aux différentes filières, il importe de mesurer le degré d'efficacité du système mis en place. Ceci implique de développer des outils de mesure et d'éviter le piège de limiter l'évaluation du système éducatif à celle des élèves.

## 2.2.2 Finalités des Humanités professionnelles et techniques

*Chaque jeune doit, à l'issue de l'enseignement secondaire qualifiant, posséder une qualification reconnue et avoir eu la possibilité, conformément à son projet, d'acquérir les compétences pour poursuivre ses études dans au moins une des formes de l'enseignement supérieur.*

### 2.2.2.1 Repenser l'offre de formation et l'orientation vers l'EPET<sup>6</sup>

Dans le cadre d'un enseignement secondaire au caractère qualifiant réaffirmé, il y a lieu de revoir la place de certaines formations de l'enseignement technique de qualification qui ne sont pas réellement qualifiantes.

Parallèlement, il faut que l'enseignement de transition s'organise pour continuer d'accueillir et d'encadrer les jeunes qui, bien qu'ayant des difficultés d'apprentissage, n'ont pas (encore) le projet d'obtenir une qualification dans l'enseignement secondaire.

### 2.2.2.2 Repenser la certification

La certification proposée en fin d'Humanités professionnelles et techniques recouvre actuellement deux dimensions :

- d'une part, elle est la reconnaissance d'un parcours réussi et elle atteste que le jeune maîtrise certaines compétences et certains savoirs ;
- d'autre part, elle est une évaluation prospective des capacités du jeune à accéder à un travail et/ou à l'enseignement supérieur.

Dans cette deuxième dimension, les termes « et/ou » posent problème. L'analyse statistique des résultats dans l'enseignement supérieur met en évidence la grande difficulté des jeunes issus des Humanités professionnelles et techniques de se trouver à chances égales par rapport aux jeunes issus des Humanités générales et technologiques.

Par ailleurs, dans les Humanités professionnelles et techniques, la certification présente une incohérence qui nuit à la reconnaissance sociale des certificats délivrés. Le CESS<sup>7</sup> obtenu dans ce cadre est quasiment équivalent au CESS obtenu dans les Humanités générales et technologiques car il produit les mêmes effets de droit (accès à l'enseignement supérieur, accès à certains emplois de la fonction publique ...). Cependant, certaines compétences et certains savoirs sont évalués de deux manières pour la délivrance éventuelle du CESS d'une part et du CQ<sup>8</sup> d'autre part. Ce

<sup>5</sup> Voir à ce sujet l'Avis n°78 « Information et Orientation sur les études, les formations et les métiers. »

<sup>6</sup> Enseignement Technique et Enseignement Professionnel

<sup>7</sup> Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur

<sup>8</sup> Certificat de Qualification

dernier, qui correspond à la finalité spécifique de l'enseignement qualifiant tel que l'a défini le CEF, ne produit aucun effet de droit. Il est cependant parfois porteur d'effets négociés et atteste, auprès d'employeurs, de la qualification acquise.

Dès lors, il n'est pas surprenant que si 84% des élèves de 6<sup>TQ</sup> obtiennent le CESS, seulement 65% d'entre eux obtiennent également le CQ6<sup>9</sup>. Il est à noter que, dans certains secteurs, un nombre important de jeunes ne présentent même pas l'épreuve de qualification, qui n'est pas obligatoire. Cet écart entre le CESS et le CQ, reflétant sans doute le fait que certains élèves ne perçoivent pas l'utilité du certificat de qualification, peut s'expliquer par diverses hypothèses cumulables :

- soit le certificat de qualification manque de reconnaissance sociale,
- soit les jeunes ne présentant pas l'épreuve ne sont pas réellement entrés dans un projet de qualification (notamment en raison du manque de lisibilité du système et des effets de relégation),
- soit ces jeunes sont déjà assurés d'un emploi sans devoir démontrer à court terme l'existence de leur qualification.

Il y a donc lieu de repenser à la fois la notion de certification et la notion d'équivalence.

Il est vrai que, pour les jeunes des Humanités professionnelles et techniques, le double objectif imposé à tous (qualification professionnelle et accès à l'enseignement supérieur) est problématique, ne rend pas lisible cette offre de formation et met les jeunes en situation désavantageuse. Sans remettre en cause ce double objectif, le CEF propose une autre organisation.

Ce double objectif ne serait plus imposé à tous, la qualification professionnelle étant l'objectif premier. Toutefois, les jeunes qui le souhaitent doivent avoir la possibilité d'acquérir, au cours ou à l'issue des Humanités, toutes les compétences et tous les savoirs porteurs effectivement des chances de réussite dans au moins une des formes de l'enseignement supérieur égales à celles des jeunes issus des Humanités générales et technologiques.

### 2.2.3 Supprimer la hiérarchisation des filières et modifier les représentations sociales

La société tout entière, et non uniquement l'école, est porteuse de valeurs et les projette sur les différentes filières de l'enseignement secondaire, avec pour effets pervers de les hiérarchiser jusqu'à en dévaloriser certaines.

#### 2.2.3.1 Repenser l'organisation des passerelles entre filières

Les différentes filières d'enseignement secondaire ne seront reconnues dans leurs différences que si le système de passerelles est repensé.

Ce système n'est pas remis en cause, mais bien son utilisation qui est source potentielle de hiérarchisation et de relégation. En effet, dans l'esprit du plus grand nombre, si les passages successifs du général vers le professionnel sont acceptés, le chemin inverse est considéré comme impraticable même s'il est autorisé légalement.

Les passages entre filières doivent être beaucoup mieux préparés et accompagnés. Eventuellement, des modules complémentaires d'apprentissage doivent être organisés pour les jeunes amenés à s'orienter dans des options nouvelles pour lesquelles ils n'ont pas été directement préparés.

A titre d'exemple, l'arrivée massive d'élèves issus de la transition en technique de qualification au niveau de la 5<sup>ème</sup> année est susceptible d'engendrer une confusion sur les objectifs d'enseignement. Il en résulte un fort taux d'échecs, sans que l'on puisse savoir si elle touche davantage l'une ou l'autre catégorie d'élèves.

Signalons qu'un passage automatique d'une 4<sup>ème</sup> année de l'enseignement général vers une 5<sup>ème</sup> TQ ne peut qu'inviter à dévaloriser la formation qualifiante proposée dans le deuxième degré

<sup>9</sup> Voir le cédérom établi par Bultot A., Garnier M-A et Kock A.

En outre, l'utilisation de l'AOB doit également être interrogée, en ce qu'elle peut contribuer à générer le sentiment de hiérarchisation des filières. Et comme le CEF l'a déjà exprimé dans son Avis 78 :

« En effet, le terme d'orientation est diversement connoté, même dans le cadre qui nous occupe, celui des études et de la formation. Il apparaît dans bien des dispositions décrétales et réglementaires, et il y a des confusions à éviter. Ainsi, par exemple, l'année scolaire se conclut, pour chaque élève, par une AOA, une AOB ou une AOC, c'est à dire une attestation d'orientation A, B ou C. Bien sûr chacune d'elles doit s'accompagner d'un « avis d'orientation » exprimé par le conseil de classe pour éclairer l'élève concerné sur les études qu'il devrait suivre ou ne pas suivre, l'année suivante. Il faut admettre que, dans bien des cas, l'usage des conseils de classe a transformé le sens de ces attestations. Il y a longtemps que l'attestation « d'orientation » A se lit comme une attestation de réussite ; la B comme une attestation de réussite restreinte ; la C comme une attestation d'échec. Cette perception est croissante en fonction des milieux sociaux dont sont issues les personnes.

Il s'agit, en réalité, d'attester d'une évaluation ; le terme « orientation » y a perdu et son sens et sa portée. C'est ce sens et cette portée que les recommandations qui suivent s'attachent à mettre en valeur.

Il ne semble pas adéquat de maintenir cette confusion : le conseil de classe ne peut être en même temps responsable des décisions d'évaluation et seul responsable de l'orientation des élèves.

Les membres d'un conseil de classe doivent être conscients de leur impact en matière d'orientation lorsqu'ils attribuent les attestations.

Il faut qu'ils connaissent les orientations d'études existantes et les compétences requises dans les différents types d'enseignement.

...

#### *Septième recommandation*

*Le CEF propose qu'un arrêté du Gouvernement de la Communauté française précise ce qu'on entend par le rôle d'orientation du conseil de classe et distingue les rôles respectifs des enseignants et des équipes PMS en cette matière, ce faisant le rôle de « l'école orientante » serait amélioré. »*

### 2.2.3.2 Reléguer la relégation par la différenciation des apprentissages

La hiérarchisation des Humanités et de leurs options, trouve notamment son origine dans l'attribution de valeurs différentes aux diverses formes d'intelligence développées par les jeunes. D'une part, cette attribution de valeurs différentes induit des choix privilégiés dans l'organisation des apprentissages. D'autre part, on assiste à une certaine uniformisation des démarches pédagogiques, dictée par la représentation de ce qu'on juge le plus efficace pour les Humanités générales et technologiques (voir, par exemple, la prédominance de l'écrit dans les activités proposées aux jeunes).

Tout élève qui « décroche » de cette homogénéité est susceptible d'être relégué. La relégation est donc un phénomène qui interroge l'ensemble du secondaire. Elle ne peut être cantonnée aux Humanités professionnelles et techniques.

Les compétences développées dans l'ensemble de l'enseignement secondaire doivent se concrétiser par des enseignements construits en fonction du vécu, des centres d'intérêts et des styles d'apprentissage des jeunes. L'objectif visé étant le même pour tous, c'est par le développement d'une pédagogie différenciée adaptée aux différents styles d'apprentissage que peuvent se réduire les écarts entre les jeunes constatés aujourd'hui.

Tenir compte des styles d'apprentissage, suppose que les dominantes de ces différents styles chez un élève aient pu être mises en évidence dans les activités proposées dans l'enseignement fondamental et dans les premières années du secondaire, et que l'on ait rendu le système suffisamment lisible aux jeunes de façon à leur offrir la possibilité de poser un « vrai choix »<sup>10</sup> à l'issue du 1<sup>er</sup> degré.

---

<sup>10</sup> Un « vrai choix » est un choix positif pris par un individu suffisamment informé et qui a pu bénéficier de l'appui de services d'orientation conçus dans le sens de l'avis n°78.

### 3 A partir des attentes et besoins des jeunes, développer leur projet au sein de leur environnement

Dans ce chapitre, le CEF met l'accent sur la nécessaire mise en projet du jeune conçue comme un axe fondamental de la refondation des Humanités professionnelles et techniques. Cette mise en projet, structurant l'entrée dans l'enseignement professionnel et l'enseignement technique, doit s'inscrire dans le contexte de la mise en œuvre d'une éducation au choix à développer dès l'enseignement fondamental.

#### 3.1 Le processus d'enseignement-apprentissage est centré sur les jeunes

Le système d'enseignement secondaire de qualification est conçu en vue de mettre les jeunes en projet dans leur environnement. Ce travail de mise en projet doit être développé en synergie avec les parents et les autres acteurs du monde socio-éducatif.

Les jeunes sont les acteurs privilégiés de cette mise en projet et leurs apprentissages sont conçus de manière à réaliser leur projet.

Cette mise en projet doit s'inscrire dans les grands principes organisant une société démocratique ; en ce sens, l'accent sera mis pour développer également des projets collectifs et solidaires.

L'ensemble de l'acte de refondation est pensé en ce sens.

#### 3.2 Ancrage du projet dans les attentes et les besoins des jeunes

Dans cette optique, il importe de faire émerger et de reconnaître les attentes et les besoins des jeunes par rapport à la réalité.

La mise en projet est un processus progressif, accompagné et conçu en vue d'assurer l'épanouissement des jeunes. Chaque jeune dispose donc du temps qui lui est nécessaire pour pouvoir prendre progressivement en main son projet. Ceci implique que le système éducatif soit conçu en vue de permettre réellement les éventuelles réorientations commandées par l'affinage du projet du jeune.

Cette mise en projet s'inscrit dans le cadre de la socialisation du jeune, il s'agit bien de développer ses compétences relationnelles et le préparer à pouvoir prendre sa place dans la société en tant que citoyen.

Pour répondre à la multiplicité des besoins exprimés par les jeunes, l'école va s'ouvrir et construire des partenariats. En effet, des compétences complémentaires à celles proposées classiquement par l'école, peuvent s'avérer nécessaires au fur et à mesure que se construit le projet. Ceci implique donc que des compétences puissent être acquises et certifiées au-delà des socles déterminés pour l'ensemble de la population d'une filière donnée. L'acquisition de compétences complémentaires n'est évidemment possible que si le jeune dispose de l'espace et de l'accompagnement adéquat.

#### 3.3 Jeunes acteurs de leur projet

Les attentes des jeunes s'expriment en amont, au cours, et en aval de la formation. D'où l'importance, d'une part, de construire un projet en phase avec l'environnement, vu et revu notamment à la lumière de la réalité du métier et, d'autre part, d'aboutir à des certifications dont l'usage est au moins reconnu (certifications, qualifications, métiers), au mieux garanti (emploi).

Les moyens sont mis à disposition pour que les jeunes construisent leur projet en tant qu'acteurs. Le projet est géré avec les jeunes qui prennent celui-ci en main. Le projet est par essence évolutif, tout comme les jeunes sont en évolution. L'accompagnement doit le prévoir.

Tous les jeunes s'inscrivent dans ce dispositif, et pas uniquement ceux qui connaissent des difficultés visibles. Explorer les attentes et besoins des jeunes, mettre en place un accompagnement visant à les mettre en projet est donc conçu comme une mesure commune à tous, et non comme une mesure d'urgence, de rattrapage ou d'échec.

#### 4 L'école est construite en lien avec le monde économique et social dans lequel elle s'inscrit

Le projet est à construire en relation avec l'environnement scolaire, l'environnement culturel, l'environnement professionnel. Des partenariats sont à tisser.

Concrètement, cela implique des visites d'autres établissements scolaires, des stages en entreprise(s)<sup>11</sup>, des témoignages de professionnels (travailleurs et employeurs), des visites ou activités culturelles, ... Les partenariats avec l'entreprise, entre écoles, avec les centres de compétences devraient pouvoir assurer que la formation se fait sur un équipement adéquat.

Le but poursuivi est d'offrir une meilleure lisibilité des parcours scolaires et des parcours professionnels potentiels tant pour les élèves que pour les autres acteurs du système scolaire et économique.

Ces ouvertures, ces échanges devraient permettre de donner davantage de consistance et de perspective aux projets en construction.

##### 4.1 Choix libres et progressifs dans des parcours personnalisés ou modulariser pour personnaliser

Une fois les attentes du jeune rendues visibles, c'est-à-dire exprimées par ce dernier, ou une fois son projet défini, des choix libres et progressifs de parcours personnalisés ne débouchant pas sur des impasses doivent pouvoir être posés. Par personnalisation des parcours, le CEF entend le rencontre entre une offre de formation structurée et la maturation progressive du projet des jeunes.

En effet, l'appropriation progressive des informations sur les métiers (qui doit commencer dès l'enseignement fondamental), la confrontation faite par le jeune de celles-ci avec les réalités et l'expression des attentes ou l'élaboration des premiers éléments d'un projet évolutif prend du temps et réclame une certaine maturation.

En conséquence, il faut pouvoir proposer des parcours d'apprentissage modulaires plus personnalisés conduisant à des certifications reconnues. (Voir exemple en annexe : 4)

Une articulation cohérente de modules<sup>12</sup> permettrait en outre de ne plus lier la réussite à un nombre quelconque d'années de formation, mais à la maîtrise de compétences. On peut également espérer qu'elle sera plus motivante pour ceux qui parviennent à définir un projet. L'objectif poursuivi en modularisant est donc bien d'amener chaque jeune au plus haut degré de qualification possible au terme de son parcours scolaire.

Cette personnalisation des parcours d'apprentissage, construit sur une articulation appropriée de modules, soulève des tensions entre l'individuel et le collectif. Comment concilier le parcours personnalisé et l'apprentissage en groupe dont les effets sont positifs ?

Le CEF a tenu à distinguer, sur base de l'exemple flamand, « les chemins organisés d'apprentissage » (plusieurs chemins sont envisageables) et les « parcours personnalisés » davantage établis à partir du projet personnel de chaque élève.

Ce parcours modulaire doit pouvoir s'exprimer aussi dans la tension « qualifiant – citoyen », sans distinguer les savoirs propres à l'un et l'autre, au contraire, en liant les savoirs généraux et les savoirs techniques.

<sup>11</sup> Par entreprise, il faut entendre tout lieu de travail et de production de biens et de services.

<sup>12</sup> Pour le CEF, un module est un ensemble intégré d'activités d'apprentissage incluant les formations humaniste, générale et professionnelle. Un module a une durée limitée et débouche sur une attestation de compétences reconnue par la Communauté française. Plusieurs modules enchaînés conduisent à la délivrance d'un CQ correspondant à un profil de formation défini par la CCPQ.

Dès la conception de l'architecture des parcours modulaires d'apprentissage, il faudrait prévoir des qualifications intermédiaires, qui seraient reconnues à part entière et non comme des sous qualifications vis-à-vis du CQ6. Cette manière de concevoir les parcours contribuerait à l'apprentissage de la réussite en valorisant, à l'égard de tout tiers, les modules réussis.

#### 4.2 Ecole : lieu central d'apprentissage, tisseuse de partenariats

Au-delà de ces parcours modulaires d'apprentissage, l'idée du CEF est de positionner l'école comme un lieu central d'apprentissage ouvert vers l'extérieur et tisseur de différents types de partenariat(s). Cela implique de revoir les infrastructures de l'école, par exemple au niveau de la documentation sous ses différents supports ainsi que les modalités d'accès à ces infrastructures.

#### 4.3 Modularisation et obligation scolaire

Les parcours modulaires d'apprentissage conduisant à des certifications reconnues pourraient relancer le débat sur l'opportunité du lien qui unit l'âge et l'obligation scolaire. Ne vaudrait-il pas mieux établir un autre lien entre compétences et savoirs minima réellement reconnus et obligation de formation ?

Le débat de fond serait le suivant : obligation scolaire liée à l'âge ou liée à l'acquisition d'un minimum de compétences ? Des exemples européens pourraient éclairer le débat comme nous pu le constater lors d'un séminaire organisé le 14 décembre 2001 à propos des comparaisons internationales<sup>13</sup>.

Le CEF rappelle que, dans les Humanités générales et technologiques, un jeune est délivré de l'obligation scolaire dès lors qu'il obtient le CESS. Pareillement, dans un enseignement modularisé, un jeune pourrait être délivré de l'obligation scolaire dès qu'il aurait atteint un premier niveau de certification requis. Il est bon de rappeler que la modularisation intègre les cours de formation commune et de formation professionnelle.

La motivation des jeunes pourrait en être améliorée puisque leur obligation ne serait plus déclinée en un nombre d'années, éventuellement subies, mais en un objectif de formation mieux identifié, notamment grâce à leur mise en projet.

---

<sup>13</sup> (Voir le cédérom établi par Bultot A., Garnier M-A et Kock A.)

## 5 Usages des certifications progressives et complémentaires

Dans l'acte de refondation, les certifications sont progressives et complémentaires, participant ainsi à un apprentissage de la réussite (à l'opposée d'une évaluation sanction). Le recours à des certifications progressives est lié au projet de modulariser les apprentissages proposés aux jeunes.

L'usage de ces certifications progressives doit être vu comme un moyen par lequel un nombre beaucoup plus important de jeunes accéderont au CQ6 qui ponctue la formation qualifiante de l'enseignement secondaire.

La valeur qui sera attribuée aux certifications progressives et complémentaires est conditionnée par les usages qui en seront faits.

### 5.1 Des usages crédibles de certifications

#### 5.1.1 Les usages externes

Le CEF souligne que le système actuellement mis en place n'est pas lisible pour l'extérieur.

Les usages des certifications futures seront d'autant plus importants si des efforts de lisibilité sont entrepris vis-à-vis des élèves, des parents, des professionnels de l'enseignement et de l'accompagnement, des interlocuteurs sociaux, ... L'utilisation qui perdure des appellations A2, A3, ... est symptomatique du manque de lisibilité des parcours scolaires à travers les différents changements institutionnels.

Au niveau externe, il importe donc que l'ensemble des certifications délivrées par les formations qualifiantes soient reconnues par le monde du travail et débouchent sur une réelle possibilité de mise à l'emploi.

Il apparaît dès lors impératif que l'ensemble des partenaires sociaux soient impliqués dans le développement des référentiels d'apprentissage coordonnés. Il s'agit donc bien de mettre en avant le rôle central de la CCPQ qui définit les profils de qualification et de formation.

Le CEF tient à rappeler également que, dans son Avis n°51 Validation des compétences de 5 décembre 1997, il propose « ... un redéploiement des missions et de la composition de la Commission Communautaire des Professions et des Qualifications. L'ensemble des initiatives de validation, qui pourrait être coordonné à partir de la CCPQ, nécessiterait la définition de concepts généraux communs à la Communauté française et aux Régions bruxelloise et wallonne ainsi que la création d'une banque de données relatives aux emplois, métiers et aux formations. »

Tout CQ sera d'autant plus valorisé et recherché par les jeunes qu'il sera perçu par les entreprises comme le gage réel de compétences professionnelles et que les jeunes auront reçu une complète information des possibilités salariales auxquelles il permet de prétendre.

#### 5.1.2 Les usages internes

Dans une perspective de formation tout au long de la vie, l'usage interne des certifications, signifie qu'un individu pourra cumuler les modules intermédiaires acquis et attestés, pour pouvoir les valoriser, par la suite, dans l'ensemble du système d'enseignement ou de formation professionnelle.

Ceci implique donc que l'ensemble des partenaires du monde de l'enseignement professionnel et de l'enseignement technique ainsi que de la formation développent des stratégies d'apprentissage adaptées.

## 5.2 Introduire une certaine externalisation de l'évaluation pour en augmenter la crédibilité ?

Les usages des certifications dépendent de la crédibilité de ses dernières. Dès lors, en vue notamment d'accroître cette crédibilité, le CEF propose de réfléchir à l'introduction d'un certain degré d'externalisation de l'évaluation, sur base des constats et arguments suivants :

- L'évaluation externe existe actuellement en tout ou partie : les examens cantonaux et diocésains, le jury de qualification, les stages en entreprise.
- L'évaluation externe renforcée permettrait de changer le rapport professeurs – élèves, sortant le professeur de son rôle de juge et partie, mettant en avant son rôle de formateur plutôt que d'évaluateur avant tout.
- La connaissance des critères d'évaluation internes et externes (ceux générés par les commissions des outils d'évaluation) permettraient de baliser les parcours et ainsi de développer une plus grande équité source d'une crédibilité plus explicite des certifications délivrées.

Il s'agirait d'une externalisation renforcée, mais limitée. Il importe, en effet, pour le CEF que l'enseignement conserve, au moins dans la partie essentielle, la maîtrise des certifications qu'il délivre. Car dans la perspective de la formation humaniste autour de laquelle doivent se structurer toutes les Humanités, il convient de ne pas restreindre une certification même qualifiante à la seule réussite d'une épreuve unique à caractère professionnel. C'est pourquoi cette responsabilité ne peut être déléguée à des tiers, notamment issus du secteur marchand.

## 6 Les recommandations du CEF

L'acte de refondation des Humanités professionnelles et techniques implique de revisiter le fonctionnement de l'ensemble du système éducatif obligatoire.

Le CEF rappelle ici son Avis n°78 « Orientation et information sur les études, les formations et les métiers » dont les conclusions recommandaient de mettre en œuvre, dès le fondamental et dans l'ensemble du secondaire, une école orientante afin de permettre à tout jeune d'entrer par choix dans l'enseignement qualifiant et pas par relégation.

- 1) *Afin de définir un même concept d'humanisme pour tous à travers un noyau de compétences communes aux différentes filières, le CEF recommande de définir les compétences et savoirs communs aux différents types d'Humanités. Dans ce but, les articles 25§1<sup>o</sup> et 35§1<sup>o</sup><sup>14</sup> du décret « Missions » devraient déboucher sur un seul et même texte.*
- 2) *Le CEF recommande de définir comme suit la finalité des Humanités professionnelles et techniques en Communauté française : « Chaque jeune doit, à l'issue de l'enseignement secondaire qualifiant, posséder une qualification reconnue et avoir eu la possibilité, conformément à son projet, d'acquérir les compétences pour poursuivre ses études dans au moins une des formes de l'enseignement supérieur. »*
- 3) *Afin que seuls les jeunes qui désirent entrer dans une démarche de projet de qualification s'inscrivent dans l'enseignement professionnel et dans l'enseignement technique, le CEF recommande que l'enseignement de transition s'organise pour accueillir des jeunes confrontés à des difficultés scolaires et qui n'ont pas le projet de suivre une formation qualifiante.*

Afin de s'assurer que l'entrée dans l'enseignement qualifiant ne soit pas le fruit d'un phénomène de relégation, le CEF réaffirme sa proposition<sup>15</sup> qu'un arrêté du Gouvernement de la Communauté française précise ce qu'on entend par le rôle d'orientation du conseil de classe et distingue les rôles respectifs des enseignants et des équipes PMS en cette matière.

- 4) *Pour assurer les conditions d'une reconnaissance sociale égale des différents types d'Humanités, il y a lieu de repenser les notions de certification et d'équivalence. Dès lors, pour ce qui concerne les Humanités professionnelles et techniques, la poursuite d'un double objectif (qualification professionnelle et accès à l'enseignement supérieur) ne devrait plus être imposée à tous. Pour ceux qui en ont le projet, une formation optionnelle devrait permettre d'acquérir, en cours ou au terme de*

<sup>14</sup> Article 25 § 1<sup>er</sup>: Le Gouvernement détermine et soumet à la confirmation du Parlement : 1° les compétences terminales et savoirs communs requis de l'ensemble des élèves à l'issue de la section de transition... Cet article n'a pas encore été mis en œuvre.

Article 35 § 1<sup>er</sup> Le Gouvernement détermine et soumet à la confirmation du Parlement : 1° les compétences terminales et les savoirs communs requis de l'ensemble des élèves à l'issue de la section de qualification débouchant sur la délivrance du certificat d'enseignement secondaire supérieur ... Le texte correspondant à cet article figure à l'annexe 5.

<sup>15</sup> Voir la septième recommandation de l'Avis n°78 du 21/06/02 « Orientation et information sur les études, les formations et les métiers ».

*l'enseignement secondaire, les compétences et savoirs nécessaires à l'accès à au moins une des formes de l'enseignement supérieur.*

- 5) *En vue notamment d'accroître la crédibilité de la certification, le CEF propose de réfléchir à l'introduction d'un certain degré d'externalisation de l'évaluation tout en évitant toute forme de privatisation.*
- 6) *Afin d'encourager les jeunes à faire un choix d'orientation positif et de leur garantir la maîtrise de leur projet, le CEF recommande de mettre en place des structures d'accueil et d'encadrement de projet personnel. Il s'agit de faire émerger les attentes et les besoins des jeunes, d'y répondre et de les aider à concrétiser leur projet par le biais d'une confrontation avec la réalité.<sup>16</sup>*
  - a) L'éducation au choix doit commencer dès l'enseignement fondamental et nécessite un accompagnement adéquat des jeunes et des enseignants.
  - b) Tous les types d'Humanités doivent être repensés (espace, temps et compétences) en fonction de la construction progressive d'un projet personnel et professionnel.
  - c) Le projet est à construire en partenariat avec l'environnement scolaire, l'environnement culturel, l'environnement professionnel et en réponse aux attentes de la société.
- 7) *Afin de renforcer la motivation des jeunes inscrits dans l'enseignement de qualification, le CEF estime nécessaire de leur proposer des objectifs d'apprentissage à court et à moyen termes. Pour ce faire, le CEF recommande d'organiser des parcours modularisés d'apprentissage. Le CEF prend donc position pour une construction progressive et complémentaire de la certification, participant ainsi à un apprentissage de la réussite (à l'opposé d'une évaluation sanction).*

La modularisation devrait permettre de repenser autrement la distinction technique/professionnel.

- a) Un module est un ensemble intégré d'activités d'apprentissage incluant les formations humaniste, générale et professionnelle. Un module a une durée limitée et débouche sur une attestation de compétences reconnue par la Communauté française. Plusieurs modules enchaînés conduisent à la délivrance d'un CQ correspondant à un profil de formation défini par la CCPQ.
- b) Pour lui permettre de pouvoir réellement s'orienter dans le parcours modularisé d'apprentissage et ainsi réaliser effectivement son projet professionnel, chaque jeune disposera de l'accompagnement pédagogique adéquat.
- c) Tous les parcours modularisés d'apprentissage intégreront des temps réservés aux processus de remédiation.
- d) Les modules pourront être composés de moments d'apprentissage théoriques et pratiques organisés en milieu scolaire ou sur le terrain. Dans les modules, des temps d'apprentissage plus individualisés et basés sur des processus d'auto formation seront proposés aux jeunes qui le désirent.
- e) Complémentairement aux parcours modularisés d'apprentissage, les jeunes désireux de poursuivre directement leur projet de formation dans l'enseignement supérieur, dans l'enseignement de promotion sociale et dans la formation professionnelle continue, pourront recevoir une formation préparatoire adéquate.
- f) La modularisation permettrait d'étudier et de mettre en œuvre plus concrètement les crédits d'études visés par le décret « Missions » en ses articles 56 et suivants.
- g) La mise en œuvre d'un parcours d'apprentissage modularisé exige de donner du temps de concertation aux équipes pédagogiques.

<sup>16</sup> Avis n°78 du 21/06/02 « Orientation et information sur les études, les formations et les métiers »

- 8) Afin de faire de l'école un lieu où les jeunes s'épanouissent, le CEF recommande de :
- promouvoir les pratiques démocratiques, familiariser les élèves aux critères et indicateurs d'évaluation utilisés, reconnaître les jeunes dans toutes leurs dimensions, former les jeunes à l'exercice du mandat ...
  - ancrer l'apprentissage dans des situations - problèmes signifiantes pour les élèves,
  - solliciter les formes multiples d'intelligence,
  - promouvoir des connaissances et pratiques citoyennes, en ce compris les fondements du fonctionnement politique, social et économique de notre société.
- 9) Afin de permettre aux enseignants de pouvoir faire face aux exigences spécifiques de l'enseignement qualifiant, le CEF recommande de renforcer leur formation initiale et continuée : stages en entreprises, formation à la pédagogie du projet, meilleure connaissance générale des métiers et des secteurs. Des formations adéquates doivent également être prévues pour les autres catégories du personnel.
- 10) Afin que la formation qualifiante garde un lien fort avec l'évolution du monde du travail, le CEF recommande que l'on mette en œuvre les conditions pour faciliter l'embauche de professionnels issus des entreprises tout en leur assurant la formation pédagogique indispensable.
- 11) Afin d'assurer toutes les chances de succès au processus de refondation des Humanités professionnelles et techniques, le CEF recommande, d'une part, que tous les acteurs, dans le respect des rôles et fonctions de chacun, soient associés aux réformes et que, d'autre part, les établissements disposent des moyens adéquats.
- 12) En vue d'évaluer le fonctionnement adéquat du système éducatif en fonction des missions spécifiques assignées aux différentes filières, le CEF recommande que la Commission de pilotage fasse diligence pour établir des indicateurs<sup>17</sup> fiables sur l'ensemble des effectifs-élèves et ses mouvements, dont des analyses de cohortes intégrant des variables sociodémographiques (sexe, catégories sociales, nationalité ...).
- 13) Dans le cadre de la refondation des Humanités professionnelles et techniques, il importe que l'ensemble des acteurs reçoivent une information adéquate et lisible et soient sensibilisés aux enjeux.
- 14) Afin de mobiliser acteurs et moyens au service de la promotion des individus et du développement social et économique, le CEF recommande de développer des partenariats<sup>18</sup> entre l'enseignement et les opérateurs de formation agréés. Pour développer ces partenariats, dans le but d'améliorer l'insertion socioprofessionnelle en fin d'études des jeunes, la concertation entre opérateurs d'enseignement et de l'insertion socioprofessionnelle et partenaires sociaux doit être favorisée.

---

<sup>17</sup> Indicateurs : données statistiques informant sur l'état ou l'évolution au cours du temps d'un phénomène jugé important. En éducation, le recueil d'indicateurs vise à informer sur la santé et la qualité du système éducatif. (Article premier du décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française, 27 mars 2002)

<sup>18</sup> A titre d'exemple, on pourrait valoriser des attestations et des crédits d'études dans l'enseignement de promotion sociale et chez les opérateurs de formation continue.

*Ces partenariats seront développés dans le strict respect des compétences telles que réparties entre niveaux de pouvoir et dans une saine compréhension des relations entre secteurs privé et public.*

Le CEF souligne qu'effectivement des initiatives importantes apparaissent témoignant à la fois de l'intérêt et de la détermination des acteurs concernés.

Force est de constater que les actions volontaristes et constructives, développées à différents endroits, le sont en dehors d'un cadre général qui préside à la fois au respect de l'intérêt général et à l'efficacité d'une action cohérente. Citons par exemple, les initiatives concernant les crédits d'études, les liaisons entre la CCPQ et le consortium qui est chargé de la validation des compétences, le fond d'équipement pour les écoles professionnelles et techniques.

## 7 Annexe 1 : historique des Humanités professionnelles et techniques

### 7.1 Evolution historique

#### 7.1.1 L'école professionnelle

Les premières écoles professionnelles sont créées au 19<sup>ème</sup> siècle à l'initiative de groupements confessionnels se définissant comme des instances privées par opposition aux instances officielles (Province et Commune). Les tenants de l'école officielle défendent le principe d'une école industrielle selon une logique rationnelle et donc une stratégie d'intégration à l'industrialisation, tandis que l'école catholique défend les corporations d'artisans menacés par l'industrie.

L'école industrielle du 19<sup>ème</sup> siècle enseignait la théorie seule, la pratique étant acquise par l'expérience professionnelle en dehors de l'école. L'école professionnelle enseignait la pratique réfléchie et méthodique tandis que les cours scientifiques y étaient très hétérogènes.

Au 19<sup>ème</sup> siècle, l'instruction du travailleur le prépare à la morale de la raison qui se heurte à la morale des valeurs des milieux catholiques, ce conflit sous le nom de « guerre scolaire » durera jusqu'au pacte scolaire de 1958.

Le processus de sélection et d'orientation/relocation du général au technique, puis du technique au professionnel se met en place avec la Loi organique de l'enseignement technique de 1953.

A partir de la Loi organique du 29 juillet 1953, la filière d'enseignement professionnel secondaire est appelée à jouer une fonction de relégation de second ordre vis-à-vis de la filière noble, rebaptisée de son côté « filière d'enseignement technique secondaire » et se voyant à son tour partiellement définie par sa fonction de relégation de premier ordre vis-à-vis de la filière de l'enseignement moyen.

La formation théorique aux sciences et aux techniques est la valeur de référence à tout le système d'enseignement technique. C'est cette valeur qui initie et distingue les niveaux depuis 1933 : A4-A3-A2-A1.

La nouvelle nomenclature (de 1957) pour la filière technique reprend à son compte la classification antérieure des institutions et sa hiérarchisation en trois niveaux, les catégories A3-A2-A1 devenant respectivement :

- Enseignement Technique Secondaire Inférieur (ETSI).
- Enseignement Technique Secondaire Supérieur (ETSS).
- Enseignement Technique Supérieur (ETS). En ce qui concerne les ateliers d'apprentissage pour garçons (classés en A4 depuis 1933), ils correspondent à l'Enseignement Professionnel Secondaire Inférieur (EPSI).

La loi de 1971 (enseignement rénové), concrétisée par l'arrêté royal de 1975, prévoit un seul et même certificat d'enseignement secondaire inférieur (CESI) et un seul et même certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) pour les élèves du technique et du général.

Les règles de passage vers l'enseignement professionnel révèlent que le législateur estime que les élèves accédant à l'enseignement professionnel en provenance d'autres filières sont souvent en situation d'échec scolaire. Aussi est-il prévu dans l'arrêté royal un accès à l'enseignement professionnel sur base du seul critère d'âge.

L'instauration du premier degré commun sur le modèle de l'enseignement général renforce la perte de légitimité des valeurs de références de l'enseignement technique et accentue les logiques de relégation et de sélection sociale.

L'obligation scolaire à temps plein jusqu'à 15-16 ans est portée jusqu'à 18 ans (loi du 29 juin 1983) selon trois possibilités :

- a) poursuivre l'enseignement secondaire de plein exercice,
- b) suivre un enseignement à horaire réduit (A. R. du 12-12 – 1986),

- c) suivre une formation reconnue comme répondant aux exigences de l'obligation scolaire.

La loi du 19 juillet 1983 organise le contrat d'apprentissage industriel.

En 1987, par modification de l'AR de juin 1984 organisant l'enseignement secondaire, les septièmes années professionnelles de perfectionnement ou de spécialisation sont créées.

Trois types de 7<sup>ème</sup> P sont organisés :

1. La 7<sup>ème</sup> P de type A qui délivre seulement un certificat de qualification.
2. La 7<sup>ème</sup> P de type B qui délivre un CESS et un certificat de qualification.
3. La 7<sup>ème</sup> P de type C qui délivre seulement un CESS.

Auparavant, après la quatrième, les élèves obtenaient le diplôme d'Enseignement Professionnel Secondaire inférieur (EPSI) ainsi que la qualification (CQ4). Après la sixième année, le diplôme d'EPSS n'est pas équivalent à un CESS et ne permet donc pas la poursuite éventuelle d'études supérieures.

La réalisation de cette septième année permet à des jeunes orientés dans l'enseignement professionnel d'entamer des études supérieures. Il faut toutefois souligner que les élèves de 6<sup>ème</sup> P obtiennent un certificat de qualification ainsi que les élèves de 7<sup>ème</sup> P de type A et B.

L'obtention d'un CESS en fin de 7<sup>ème</sup> P constitue en fait la reconnaissance d'un parcours scolaire terminant les Humanités professionnelles et techniques.

#### 7.1.2 Des CEHR à l'enseignement secondaire en alternance

Les Centres d'Education à Horaire Réduit ont un statut expérimental à partir du 1-09-1984 ; ils accueillent des jeunes de 15 à 25 ans qui ne souhaitent pas suivre l'enseignement de plein exercice, la formation des classes moyennes ou s'inscrire au contrat d'apprentissage.

Le 3-07-1991, après 8 ans de statut expérimental, un décret leur donne un cadre formel ainsi qu'une nouvelle appellation : Centre d'Education et de Formation en Alternance.

Ce décret est complété le 19-07-2001 par un nouveau décret organisant l'enseignement secondaire en alternance et consacrant l'organisation d'une autre forme de scolarité.

#### Organisation des CEFA

Toutes les formations existantes au 2<sup>ème</sup> et au 3<sup>ème</sup> degré de l'enseignement professionnel ainsi que celles organisées au 3<sup>ème</sup> degré de l'enseignement technique de qualification peuvent s'organiser dans le cadre de l'alternance au sein d'un CEFA.

Le CEFA a son siège dans un établissement secondaire de plein exercice organisant de l'enseignement technique ou de l'enseignement professionnel au 2<sup>ème</sup> et au 3<sup>ème</sup> degré. D'autres établissements peuvent s'associer à ce CEFA, ils sont appelés « établissements coopérants ». Il est créé dans chaque CEFA un conseil de direction qui a pour mission d'organiser le fonctionnement du CEFA. Le changement fondamental que le décret du 19/07/2001 introduit est que l'enseignement en alternance comprend deux possibilités :

1. Un enseignement conforme à l'article 49 du décret Missions qui débouche sur des certificats et attestations identiques à ceux délivrés dans le plein exercice sauf qu'ils mentionnent qu'ils ont été délivrés dans l'enseignement en alternance. La réussite d'une année d'enseignement secondaire en alternance est sanctionnée de manière analogue à celle d'une année d'étude dans le plein exercice et produit les mêmes effets de droit. Donc, le passage vers l'enseignement de plein exercice peut se faire automatiquement ainsi que l'accès en 7<sup>ème</sup> P et au CESS.
2. Un enseignement en référence aux profils de formation visés à l'article 45 du décret « Missions ». Il s'agit ici de formations dont les intitulés n'existent pas dans le plein exercice et pour lesquelles la CCPQ réalise un profil de formation. Dans ce cadre l'enseignement est organisé au 2<sup>ème</sup> et au 3<sup>ème</sup> degré de l'enseignement professionnel. Les élèves obtiennent un certificat de qualification spécifique (n'étant pas délivré dans le plein exercice).

Ces centres ont été longtemps considérés comme une filière de relégation supplémentaire ; cependant, l'implication et la motivation d'équipes éducatives ont permis d'y enregistrer un certain nombre d'innovations. Ces innovations ont pris deux orientations qui ont induit une différenciation interne des CEFA.

La première tendance peut être qualifiée de socialisation. Dans certaines entités le fonctionnement du Centre est basé sur le principe du partenariat. C'est la figure du jeune, plus que celle du lycéen, qui est au cœur des pratiques éducatives.

La seconde tendance est qualifiée d'insertion par le travail. La formation en entreprise sous forme de contrats ou de conventions est l'occasion pour les élèves de faire une première entrée dans la société salariale.

### 7.1.3 L'enseignement organisé par l'IFPME

L'institut de formation permanente pour les petites et moyennes entreprises existait avant la loi sur l'obligation scolaire et, en 1983, le législateur lui a accordé la reconnaissance en tant que possibilité de satisfaire l'obligation scolaire à temps partiel.

La formation permanente des classes moyennes s'applique aux professions indépendantes susceptibles d'être représentées au Conseil supérieur des Classes moyennes.

Elle comprend :

1. L'apprentissage qui assure une formation générale, technique et pratique, préparatoire à la formation de chef d'entreprise.
2. La formation de chef d'entreprise, qui assure une formation préparatoire à l'exercice d'une fonction dirigeante dans une petite ou moyenne entreprise ou à l'exercice d'une profession indépendante.
3. La formation prolongée qui permet l'accroissement des qualifications professionnelles et l'adaptation aux techniques nouvelles et à l'évolution économique et sociale.
4. La reconversion qui permet d'acquérir en cas de nécessité les compétences nécessaires à l'exercice d'une autre activité professionnelle indépendante.
5. Le perfectionnement pédagogique qui vise à améliorer les connaissances pédagogiques de toute personne investie d'une mission de formation permanente pour l'IFPME.

D'un point de vue pédagogique, l'élaboration des programmes de formation est confiée aux conseillers pédagogiques spécialisés par secteurs d'activité. Ces programmes de formation sont homologués par la Communauté française.

L'IFPME a aussi participé aux travaux de la CCPQ.

Les programmes de connaissance générale sont dorénavant dispensés de façon modulaire.

L'institut est organisé au niveau local en services subrégionaux et en centres de formation permanente. Un encadrement est assuré par des délégués à la tutelle qui sont chargés d'établir un plan global de formation tenant compte de la formation antérieure, du projet professionnel et des aptitudes de chacun.

### 7.1.4 L'enseignement de promotion sociale

Cet enseignement précédemment connu comme « cours du soir » propose une gamme très vaste de formations organisées suivant un horaire généralement compatible avec une activité professionnelle.

L'article 7 du décret du 16 avril 1991 précise quelles sont les deux finalités de l'enseignement de promotion sociale :

- concourir à l'épanouissement individuel en promouvant une meilleure insertion professionnelle, sociale, culturelle et scolaire ;
- répondre aux besoins et demandes en formation émanant des entreprises, des administrations, de l'enseignement et, d'une manière générale, des milieux socio-économiques et culturels.

## Organisation

L'organisation et le subventionnement sont régis par l'article 3 §1 de la loi du 29 mai 1959.

L'enseignement de promotion sociale comporte deux régimes :

1. Régime 1 : il est organisé conformément aux dispositions du décret du 16-04-1991.

Ce nouveau système se caractérise par :

- ◆ une approche par capacités,
- ◆ la modularité du système de formation,
- ◆ un mode de valorisation des acquis, y compris ceux de l'expérience professionnelle ou personnelle.

C'est un enseignement :

- ◆ en formation continue,
- ◆ en formation de perfectionnement,
- ◆ en complément de formation initiale.

Toute unité de formation peut être associée à d'autres en vue d'atteindre un ensemble global de compétences liées à une profession, à une qualification professionnelle ou à un titre d'études. L'ensemble des unités associées constitue une section. Chaque unité est reconnue par une attestation de réussite et est capitalisable. Les sections sont sanctionnées par des certificats dans l'enseignement secondaire. Ces titres sont soit correspondant à ceux délivrés par le plein exercice soit spécifiques à l'enseignement de promotion sociale.

2. Régime 2 : il est régi à titre transitoire par les lois sur l'enseignement technique du 30-04-1957. Dans ce régime d'enseignement de promotion sociale, les cours sont groupés par sections et l'horaire est organisé en années scolaires.

## 7.2 Mutations sociologiques de l'enseignement de qualification

L'étude socio-historique de l'enseignement technique en Belgique (*Mutations de l'enseignement professionnel et technique et différenciation des stratégies éducatives*. Bajot, Franssen et Grotaers, UCL, 2001. Article à paraître) permet de mettre en évidence une relative autonomie des logiques scolaires internes par rapport aux logiques économiques externes. Ainsi les politiques scolaires de massification de l'enseignement secondaire (enseignement rénové) ont suscité le développement d'une logique de relégation entre les trois filières de l'enseignement secondaire. Cette logique de relégation va de pair avec une logique de sélection sociale interne à l'enseignement. Sans disposer de bases scientifiques et statistiques pour le prouver, il est communément admis que les jeunes fréquentant l'enseignement professionnel et l'enseignement technique sont issus de milieux socio-économiques moins favorisés et donc que la relégation est en partie liée à un phénomène de différenciation socio-économique de la population scolaire. Cela pourrait être la première source de la perte de légitimité de l'enseignement de qualification. Cette perte de légitimité a été renforcée par la conjonction de facteurs économiques externes à l'école :

1. La stagnation du nombre d'emplois pour les jeunes ouvriers.
2. L'évolution qualitative de l'offre d'emplois (diminution dans les secteurs primaire et secondaire ; augmentation dans le secteur tertiaire).
3. L'entrée massive des femmes sur le marché du travail dans le secteur tertiaire entre autres.

La hausse généralisée des niveaux de diplômes et la stagnation du nombre d'emplois aboutissent à la baisse relative de la valeur des titres et accroissent la demande vis-à-vis de l'enseignement supérieur.

Dans cette mesure, les filières professionnelles et techniques perdent encore en légitimité.

Les ministres de l'Instruction publique qui se succèdent après 1945 défendent une nouvelle conception de démocratisation de l'enseignement de qualification : ils en prônent la revalorisation en passant par son rapprochement avec l'enseignement moyen et par l'ajout de cours généraux. L'introduction des cours généraux constitue une greffe étrangère à la tradition de l'enseignement

technique. Si la culture générale fait perdre une partie de sa légitimité à la culture technique propre à l'enseignement technique masculin, c'est nettement moins le cas pour l'enseignement technique et professionnel féminin. Dès ses origines cet enseignement a défini une figure de « productrice » distincte de la figure de « producteur » se référant au modèle de l'ouvrier technicien. Plusieurs concepts se détachent : la « ménagère », « l'employée aux écritures », « la couturière », « la ménagère-ouvrière ».

La généralisation de l'enseignement rénové et la création du premier degré d'observation commun ne comportant que quelques heures d'activités d'essais ont reporté de deux ans la véritable entrée dans l'enseignement de qualification et ont accentué les logiques de relégation et de sélection sociale interne. Tel que conçu, le degré d'observation ne permet pas un choix réel car les compétences techniques, technologiques n'y sont pas suffisamment développées.

L'augmentation de la part des garçons dans l'enseignement de qualification jusque dans les années 1980 indique la suprématie de la figure de l'ouvrier-technicien. Deux autres figures idéales de référence occupent une place importante dans ces deux filières : celle de l'employé administratif dans le technique et celle de l'ouvrier-artisan dans le professionnel. A côté de ces figures se développe une autre figure idéale : celle de l'employé administratif et commercial commune aux garçons et aux filles.

A la différence de la filière professionnelle s'adressant aux garçons, celle s'adressant aux filles dispose, au contraire, d'une identité positive. En effet, dès leur origine, les ateliers d'apprentissage pour jeunes filles et les écoles ménagères ont développé un projet valorisé s'adressant à un public qui a répondu en nombre à cette offre scolaire. Concrètement, la figure de la productrice-ménagère évolue vers celle de la productrice non industrielle. Et chacune des figures idéales proposées dans les différentes institutions de l'enseignement de qualification féminin se transforme en ce sens. En particulier, la figure idéale de l'employée aux écritures gagne en légitimité. La permanence de la légitimité des différentes figures professionnelles féminines se vérifie par l'analyse de la répartition des filles entre les différentes options de l'enseignement professionnel et de l'enseignement technique (voir le cédérom établi par Bultot A., Garnier M-A et Kock A.).

### 7.3 Conclusions

De ce rapide mais double regard sur l'évolution de l'enseignement de qualification, on peut retenir, en terme de faits saillants, trois changements qui ont bouleversé l'enseignement professionnel et l'enseignement technique :

- l'augmentation du nombre d'élèves suite à l'allongement de l'obligation scolaire,
- la rénovation de l'enseignement secondaire,
- la montée du chômage chez les jeunes qui en a profondément marqué le contexte.

En terme de tendances de fond, les éléments suivants doivent être soulignés :

- ◆ D'un point de vue structurel : une volonté politique de promouvoir la formation des jeunes au-delà d'une formation strictement professionnelle :
  - L'ouverture progressive de l'enseignement secondaire de qualification vers l'enseignement supérieur :
    - En 1957, création d'un diplôme d'ETSS.
    - En 1971, organisation de l'enseignement rénové et obtention des CESS.
    - En 1987, création des 7<sup>ème</sup> professionnelles qui permet aux élèves d'obtenir le CESS.

- Introduction de l'enseignement rénové en 1971, diversification et complexification de l'offre d'enseignement au secondaire avec la mise en place de passerelles permettant le passage d'une filière à l'autre.
- ◆ D'un point de vue conjoncturel : des mutations technologiques et d'organisation du travail ont suscité une tension entre l'offre d'enseignement et les nouveaux besoins de qualification. Ces besoins se caractérisent par leur imprécision et leur évolution rapide. Différentes réponses ont été apportées :
  - Instauration de l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans en 1983 entraînant une massification de la fréquentation scolaire.
  - A partir de 1983, la fréquentation de l'enseignement à horaire réduit (IFPME et CEFA) permet aussi aux jeunes de satisfaire à l'obligation scolaire ; un opérateur non-traditionnel d'enseignement participe à l'obligation scolaire. La formation en alternance va connaître un développement qui reste néanmoins marginal en Communauté française en regard des pays voisins. Le Décret de 2001 lui donne un statut davantage enclin à en assurer le développement.
  - Dans le cadre de l'enseignement tout au long de la vie, le décret du 16 avril 1991 permet à l'enseignement de promotion sociale de se développer et d'offrir une large gamme d'options ainsi que l'obtention des certifications de l'enseignement obligatoire comme titres correspondants.

## 8 Annexe 2 : la place des Humanités professionnelles et techniques dans l'enseignement formel en Communauté française<sup>19</sup>

L'enseignement formel en Communauté française est composé :

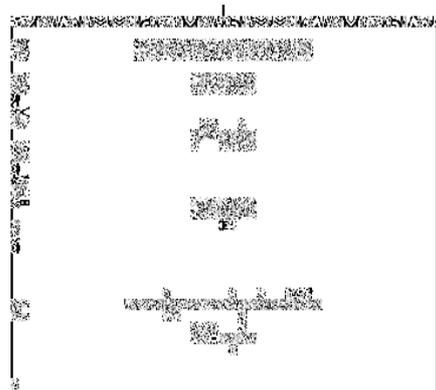
- D'un enseignement obligatoire composé de l'enseignement fondamental (comprenant l'enseignement préscolaire<sup>20</sup> et l'enseignement primaire) et de l'enseignement secondaire. Ils sont organisés d'une manière ordinaire et d'une manière dite spéciale pour les enfants rencontrant des difficultés spécifiques.
- D'un enseignement non obligatoire composé de l'enseignement supérieur, d'un enseignement secondaire artistique à horaire réduit et de l'enseignement de promotion sociale, ce dernier étant destiné en priorité aux adultes qui souhaitent compléter leur formation.

D'emblée, deux caractéristiques de l'offre d'enseignement formel en CF méritent d'être soulignées :

- L'enseignement y est obligatoire jusqu'à 18 ans et couvre donc l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Depuis une vingtaine d'années, la durée de l'obligation scolaire est en augmentation pour la plupart des pays de la Communauté Européenne. La Belgique, les Pays-Bas et l'Allemagne possèdent à l'âge de 18 ans la scolarisation obligatoire la plus longue (14, 15 et 16 ans dans les autres pays). Pour ce qui concerne l'obligation scolaire à temps partiel dès 15 ans, la Belgique se situe dans la moyenne européenne (14, 15 et 16 ans dans les autres pays).
- L'offre d'enseignement en Communauté française est développée tout au long de la vie. En effet, l'enseignement de promotion sociale permet aux adultes d'avoir accès à de la formation professionnelle et générale et d'obtenir dans certains cas des titres correspondants à ceux de la formation initiale. Ce type d'enseignement concerne plus de 150.000 personnes en Communauté française<sup>21</sup>. Relevons que cet enseignement qui ouvre des certifications équivalentes à celles de la formation initiale est relativement unique en Europe.

### 8.1 L'enseignement fondamental

- a. L'enseignement préscolaire accueille les enfants de deux ans et demi à cinq ans et tend à stimuler leur maturation de manière à leur permettre d'aborder les apprentissages fondamentaux dès le début de l'enseignement primaire
- b. L'enseignement primaire, d'une durée normale de six ans, accueille les enfants âgés de six à onze ans. Cependant, une année complémentaire adaptée aux besoins d'apprentissage de certains élèves peut porter la scolarité primaire à sept ans voire huit ou neuf années.



<sup>19</sup> On consultera, pour plus de précisions :

- Ministère de la Communauté française, Le développement de l'éducation, Bureau International de l'Education, Rapport de la Communauté française de Belgique, 2001
- Commission européenne, La formation pour les jeunes, Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne, Luxembourg, 1999
- DESCY, Pascaline, CEDEFOP, Contribution à la réflexion du Conseil de l'Education et de la Formation de la Communauté française de Belgique sur la revalorisation de l'enseignement professionnel et technique, nd, np, 2001

<sup>20</sup> L'enseignement préscolaire n'est pas obligatoire mais scolarise 97% de la population en âge de le fréquenter.

<sup>21</sup> Service Général de l'informatique et des statistiques, Statistiques rapides, Effectifs scolaires plein exercice 2000-2001 promotion sociale 1999-2000, Communauté française de Belgique.

A la fin de la 6<sup>ème</sup> année de l'enseignement primaire, les élèves ayant satisfait aux critères de réussite obtiennent le certificat d'études de base (C.E.B.). A titre indicatif, on estime que 93% des élèves qui entament une sixième primaire obtiennent le CEB au terme de l'année.

## 8.2 L'enseignement secondaire

### 8.2.1 Accès

Il existe deux procédures pour entrer dans l'enseignement secondaire :

- La première permet à l'élève détenteur du certificat d'études de base (C.E.B.) d'obtenir son admission automatique dans l'enseignement secondaire. Les élèves qui ont terminé leur sixième année primaire sans obtenir le C.E.B. peuvent également être admis sous certaines conditions :
  - soit en première année A avec l'accord des parents, l'avis du centre psychomédico-social et l'avis favorable du conseil d'admission,
  - soit en première année d'accueil (1<sup>ère</sup> année B).
- La seconde procédure, qui s'applique à un nombre restreint d'élèves, est réservée aux élèves âgés de 12 ans au 31 décembre, qui n'ont pas terminé la 6<sup>ème</sup> primaire et qui ne sont pas titulaires du C.E.B. Ils sont admis en première année d'accueil (1<sup>ère</sup> année B).

Origine des CEB délivrés dans l'enseignement au terme de l'année 1999-2000

TOTAL	PRIMAIRE	SECONDAIRE ORDINAIRE		SECONDAIRE
	Ordinaire	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année	Spécial
51 961	47 178	3 508	870	405

Comme l'indique le tableau ci-dessus, les élèves n'ayant pas obtenu leur CEB peuvent encore le recevoir dans le courant du premier degré.

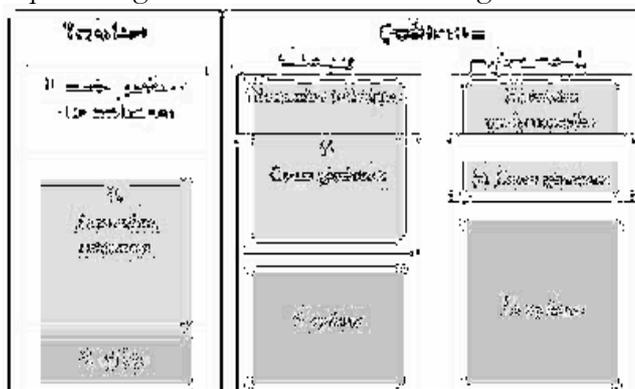
### 8.2.2 Les structures de l'enseignement secondaire

➤ On distingue deux grandes filières d'études : la transition et la qualification

Elles se différencient au niveau de leurs finalités : les Humanités générales et technologiques (Transition) dont la finalité première est de préparer à l'enseignement supérieur, tout en sauvegardant la possibilité d'entrer dans la vie active et les Humanités professionnelles et techniques (Qualification) dont la finalité première est l'entrée dans la vie active, tout en sauvegardant la possibilité de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur.

Elles se distinguent également au niveau des proportions d'heures de cours réservées à une formation générale ou à une formation optionnelle davantage orientée vers des aspects techniques et technologiques pour l'enseignement de qualification. Les proportions présentées ci-dessous sont variables en fonction du degré et du réseau.

Présentation schématique des grandes filières de l'enseignement secondaire



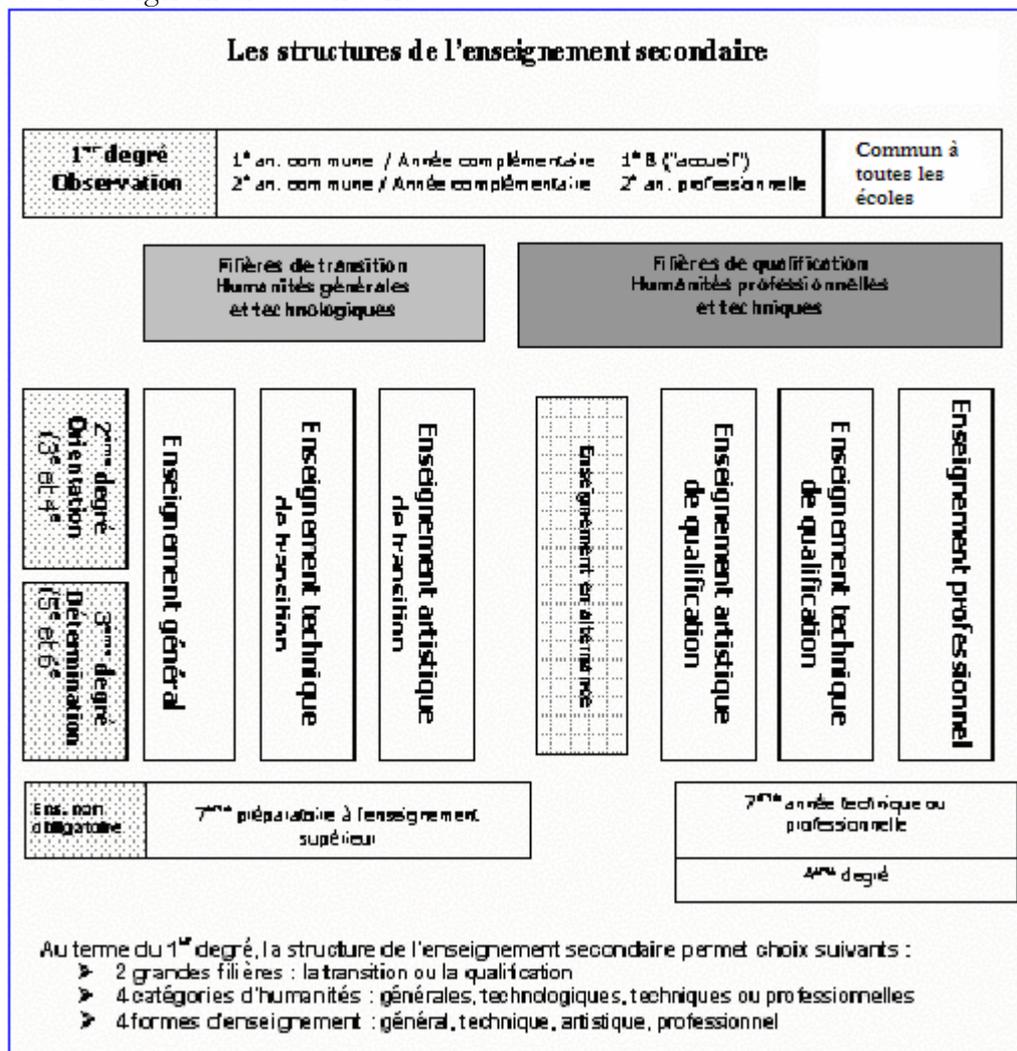
➤ Quatre formes d'enseignement sont organisées : l'enseignement général, l'enseignement technique, l'enseignement professionnel et l'enseignement artistique.

- Une organisation en trois degrés de deux ans chacun et d'un 4<sup>ème</sup> degré complémentaire, de deux ou trois années, organisé de manière spécifique dans le cadre de l'enseignement secondaire professionnel pour certaines options.

### 8.2.3 Organisation de l'enseignement secondaire en degrés

Les six années de l'enseignement secondaire sont structurées en trois degrés de deux années chacun :

Les structures de l'enseignement secondaire



Document adapté du « Dossier orientation », FAPEO, 2002

- Le premier degré

A ce niveau, il existe un tronc commun pour les deux premières années. Le principe majeur du degré est de le réaliser en deux ans, trois ans maximum.

Ce degré a un double objectif :

- assurer une large formation de base en faisant acquérir à chaque élève, selon son rythme propre, l'ensemble des compétences requises ;
- observer et évaluer de façon continue les aptitudes et le comportement de chaque élève pour l'aider à découvrir ses possibilités et ses affinités afin de lui permettre de choisir au second degré l'orientation la plus épanouissante possible.

Pour les élèves ayant connu des difficultés dans leur itinéraire scolaire primaire (redoublement, maladie, cas exceptionnel ...), une 1<sup>ère</sup> année B, avec un programme adapté, est organisée<sup>22</sup>. Au terme de ce premier degré, l'élève, avec l'aide de l'équipe pédagogique et de l'équipe psycho-médico-sociale, s'orientera vers l'enseignement général, technique, artistique ou professionnel.

- Le deuxième degré

Des programmes distincts sont offerts selon la forme d'enseignement (général, technique ou artistique de transition, technique ou artistique de qualification, professionnel).

Dans toutes les formes d'enseignement, la formation commune se réduit tandis que s'élargit la partie optionnelle des programmes.

L'enseignement secondaire est visiblement structuré de façon à ne pas permettre l'enfermement de l'élève dans une seule forme d'enseignement, rendant ainsi son choix d'orientation définitif. Les nombreuses passerelles décrites ci-après, la possible réorientation au 3<sup>ème</sup> degré, l'accès à l'enseignement supérieur au terme des filières techniques et professionnelles montrent la volonté du législateur de permettre la meilleure orientation possible. Toutes ces possibilités ne rencontrent cependant pas les intentions initiales (voir le cédérom établi par Bultot A., Garnier M-A et Kock A.). Cela doit nous inviter à nous interroger sur la réelle opérationnalisation de ces processus de (ré)orientation.

Ainsi, une année de réorientation pour les élèves qui veulent changer d'orientation au troisième degré peut être organisée à la fin du deuxième degré mais elle l'est rarement.

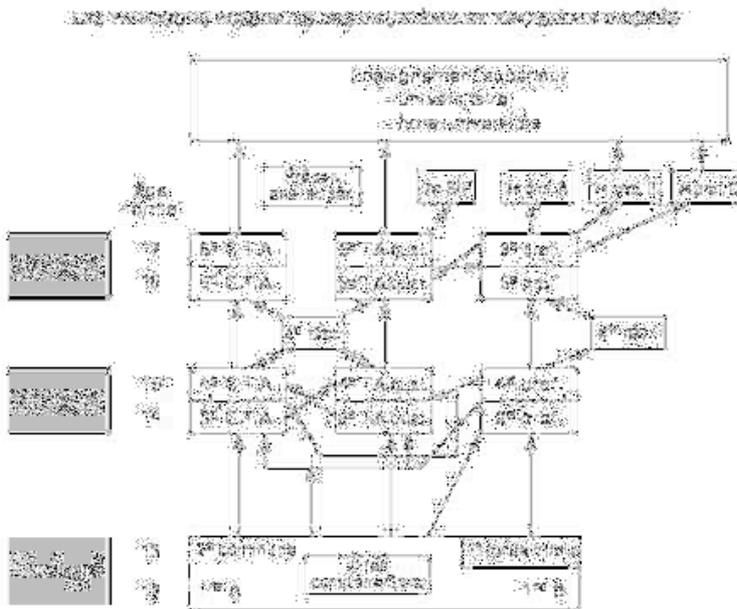
A la fin d'une quatrième année d'une des formes de l'enseignement secondaire de type 1, les élèves ayant satisfait aux critères de réussite reçoivent un certificat d'enseignement secondaire du deuxième degré (C.E.S.2.D.).

- Le troisième degré

Les deux années du troisième degré doivent être suivies dans la même orientation d'études et avec la même grille horaire.

Il est cependant possible :

- de passer de la 5<sup>ème</sup> année technique de qualification à la 6<sup>ème</sup> année professionnelle pour autant que les orientations d'études soient correspondantes. (voir le cédérom établi par Bultot A., Garnier M-A et Kock A.)
- de changer d'orientation d'études en passant de la 5<sup>ème</sup> à la 6<sup>ème</sup> année professionnelle pour autant que les orientations d'études suivies soient correspondantes.



- Certifications délivrées au terme du 3<sup>ème</sup> degré

- Le certificat d'enseignement secondaire supérieur (C.E.S.S.) : celui-ci est décerné à tout élève qui a terminé avec fruit la sixième année de l'enseignement dans les formes générale et technique. Dans l'enseignement professionnel, les élèves qui poursuivent une septième année professionnelle de type B ou de type C peuvent prétendre à l'obtention d'un certificat de l'enseignement secondaire supérieur (C.E.S.S.).

<sup>22</sup> Pour l'année 2001-02, 5809 élèves étaient inscrits dans une 1<sup>ère</sup> B, 49.273 dans une 1<sup>ère</sup> A (Source : Communauté française, Service des Statistiques, Enseignement secondaire ordinaire de plan exerce – Evolution des effectifs au 1<sup>er</sup> octobre, A. Dufays, 28/11/2001, nd, np)

- Le certificat de qualification (C.Q.) : dans l'enseignement, à la fin d'une sixième année de la filière de qualification et/ou d'une septième année de perfectionnement ou de spécialisation dans la filière de qualification. Cette forme de sanction des études est de la compétence d'un jury de qualification, composé de membres étrangers à l'établissement (du milieu professionnel concerné) et d'enseignants de l'établissement.

Le Ministère n'organise aucun examen commun à tous les établissements ; il reconnaît la compétence de ceux-ci pour la délivrance de certificats pour autant qu'ils soient soumis à une procédure d'homologation.

En outre, peuvent être organisées à l'issue :

- Du 3<sup>ème</sup> degré de l'enseignement de transition : une année préparatoire à l'enseignement supérieur (enseignement de transition), mettant l'accent soit sur les mathématiques, soit sur les sciences ou encore sur les langues modernes. Cette année concernait, en 2001-2002, 517 élèves soit ~ 9% des 7<sup>o</sup> années.
- Du 3<sup>ème</sup> degré de l'enseignement technique de qualification : des années de perfectionnement ou de spécialisation dans les filières d'études de qualification et donnant accès à un certificat de qualification spécifique. 487 élèves y étaient inscrits au 1<sup>er</sup> octobre 2001 soit ~ 9% des 7<sup>o</sup> années.
- Du 3<sup>ème</sup> degré de l'enseignement professionnel : les élèves, qui ont terminé avec fruit une 7<sup>ème</sup> professionnelle, peuvent avoir accès<sup>23</sup>, selon l'orientation, à :
  - une 7<sup>ème</sup> professionnelle « A » en vue d'obtenir une qualification supplémentaire (CQ7),
  - une 7<sup>ème</sup> professionnelle « B » donnant accès à la fois à un certificat de l'enseignement secondaire supérieur (CESS) et à un certificat de qualification (CQ7),
  - une 7<sup>ème</sup> professionnelle « C » qui permet l'obtention du CESS.

Il faut relever à ce niveau l'existence d'un quatrième degré professionnel complémentaire qui administrativement dépend de l'enseignement secondaire ; y ont accès les élèves détenteurs du CESS, du certificat de réussite de 6<sup>ème</sup> professionnelle ou pour les études paramédicales, d'une attestation de réussite d'un examen d'admission organisé par un jury de la Communauté française. Il est organisé en 3 années plus spécifiquement dans les domaines : artistique, de l'habillement et des soins de santé (infirmières brevetées notamment) délivre des diplômes spécifiques à ces secteurs<sup>24</sup>. (4692 étudiants étaient inscrits en 2001-2002)

- L'enseignement secondaire en alternance

L'enseignement secondaire en alternance est organisé ou subventionné au deuxième degré de l'enseignement professionnel et au troisième degré de l'enseignement technique de qualification et de l'enseignement professionnel. Il est dispensé dans un centre d'éducation et de formation en alternance (C.E.F.A.), lui-même rattaché à un ou plusieurs établissements d'enseignement secondaire de plein exercice organisant, au deuxième et au troisième degrés, l'enseignement technique de qualification et l'enseignement professionnel.

L'enseignement secondaire en alternance comprend deux formes distinctes :

- celle qui vise les mêmes certificats et qualifications que l'enseignement de qualification de plein exercice ;
- celle qui vise des qualifications d'un niveau moins élevé à travers des profils spécifiques, définis cependant à partir de référentiels clairs permettant par la suite un « empilement » structuré de qualifications.

<sup>23</sup> Les 7<sup>ème</sup> professionnelles totalisaient, en 2001-2002, 4499 élèves soit ~ 82% des 7<sup>ème</sup> années.

<sup>24</sup> Près de 4700 élèves en 2001-2002 (Service des Statistiques, Communauté française, Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice – Evolution des effectifs au 1<sup>er</sup> octobre, 2001, nd, np)

L'année de formation peut se dérouler conformément au calendrier scolaire ou être organisée selon d'autres modalités. La formation peut être organisée en modules de formation. Les élèves peuvent être regroupés avec ceux de l'enseignement de plein exercice.

La formation peut également être précédée d'un module de formation individualisé qui comprend, notamment, l'élaboration du projet de vie, l'orientation vers un métier, l'éducation aux règles de vie en commun dans le centre et dans la société, la mise à niveau des connaissances élémentaires de base, l'acquisition de compétences minimales nécessaires pour accéder à la formation par le travail en entreprise.

### 8.3 L'apprentissage des classes moyennes (IFPME)

Cette filière satisfait à l'obligation scolaire, tout comme l'enseignement proposé par les CEFA et recrute dans les faits, notamment, des jeunes confrontés à des difficultés d'apprentissage au sein du système scolaire de plein exercice. Des périodes de formation de ce programme se déroulent dans des petites et moyennes entreprises. Cet enseignement peut-être complété, dans un premier temps, par une formation de chef d'entreprise, qui ouvre l'accès à la profession et l'accès à une formation de perfectionnement pour chefs d'entreprises.

### 8.4 L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur hors université est composé d'études dites de type court (études de trois ans) et de type long (quatre ou cinq ans d'études).

Les universités dispensent une formation d'une durée minimale de quatre ans.

Pour rappel, tous les étudiants qui disposent du CESS ont accès à la plupart des formations proposées par l'enseignement supérieur. Le CESS obtenu dans l'enseignement professionnel à l'issue d'une 7<sup>ème</sup> professionnelle ne donne pas directement accès à l'université. On ne retrouve pas dans les systèmes éducatifs européens cette omnivalence d'un même certificat permettant l'accès à l'ensemble de l'enseignement supérieur. En France, par exemple, des certificats spécifiques sont délivrés en fonction du type d'études précédemment suivies par l'étudiant, certificat ouvrant l'accès à des études déterminées d'enseignement supérieur.

Dans la foulée, rappelons les données présentées dans notre rapport statistique (voir le cédérom établi par Bultot A., Garnier M-A et Kock A.) qui font état :

- au niveau universitaire, de flux d'entrants particulièrement réduit en provenance de l'enseignement technique et en baisse constante depuis 1995-96 (293 entrants pour l'année académique 00-01) ;
- au niveau du supérieur hors université, de flux d'entrants plus importants issus du technique (IT et TQ confondus), le flux issu du professionnel restant quasi anecdotique.

D'une manière générale, la réussite de ces étudiants est nettement moins importante que celle des élèves issus de l'enseignement général.

L'ouverture de l'accès de l'enseignement supérieur aux élèves des Humanités professionnelles et techniques ne permet pas, à elle seule, de faire fonctionner « l'ascenseur social ».

La question des stratégies à développer pour favoriser la réussite de ces élèves pourrait s'énoncer de la manière suivante :

- Quelles pratiques promouvoir dans le cadre du secondaire qualifiant ?
- Quelle différenciation des pratiques de formation et quel accompagnement des jeunes au début de l'enseignement supérieur ?
- Quelles articulations concrètes développer entre Humanités professionnelles et techniques et enseignement supérieur au-delà du seul principe de l'accès ?

Il faudra approfondir la réflexion par rapport aux questions énoncées ci-dessus.

## 9 Annexe 3 : analyse de quelques données statistiques

Parmi l'ensemble des données statistiques<sup>25</sup> qui sont proposées dans notre rapport statistique (voir le cédérom établi par Bultot A., Garnier M-A et Kock A.), nous avons choisi d'extraire quelques données particulièrement exemplatives du fonctionnement de notre système éducatif.

Cette annexe est construite autour des thèmes suivants :

- Approche de la population des élèves par filières d'enseignement secondaire
    - ❖ Où vont les élèves ?
    - ❖ Comment expliquer l'évolution des départs d'élèves, particulièrement en 5<sup>ème</sup> TQ ?
      - Réflexion à partir des quasi-cohortes
      - Réflexion à partir des pourcentages d'AOB et d'AOC délivrées
  - Liaison entre les processus d'évaluation et les « flux internes et externes » d'élèves de l'enseignement secondaire
    - ❖ L'orientation vers le deuxième degré
    - ❖ Approche de la réaction des élèves face aux AOB et AOC
    - ❖ La certification dans la filière de l'enseignement de qualification
  - Impact des facteurs socioéconomique et culturel au niveau du parcours scolaire des élèves de l'enseignement secondaire
  - Evolution des différentes options proposées dans les Humanités professionnelles et techniques
    - ❖ La filière technique de qualification.
    - ❖ La filière professionnelle
- \*  
\*\*  
\*

### 9.1 Population des élèves par filières d'enseignement secondaire

Au-delà d'une analyse de l'évolution des filières de transition et de qualification, il apparaît intéressant de mettre en évidence le phénomène lié à la perte d'élèves dans l'enseignement secondaire de plein exercice.

Populations en 2000-2001 des filières de l'enseignement secondaire

2000-2001	Transition	Qualification	Total	Perte d'élèves
3 <sup>ème</sup>	35721	25704	61425	
4 <sup>ème</sup>	31147	23032	54179	-7246 (-11,8%)
5 <sup>ème</sup>	25764	26801	52565	-1614 (-3,0%)
6 <sup>ème</sup>	22859	19532	42421	-10144 (-19,4%)

Nous avons retenu ici les chiffres correspondant à l'année 2000-2001, mais l'analyse qui peut être déduite est valable pour l'ensemble des dix dernières années.

On constate qu'à l'exception de la 5<sup>ème</sup> année de qualification, l'enseignement secondaire de plein exercice perd des élèves lors de chaque passage de classe.<sup>26</sup> On assiste en effet, au total, au départ de près de 30% de la population entre la 3<sup>ème</sup> et la 6<sup>ème</sup> année. C'est ainsi qu'en Wallonie 31% des 25-34 ans ne disposent pas d'un diplôme d'enseignement secondaire supérieur alors qu'ils ne sont que 21% en Flandre<sup>27</sup>.

<sup>25</sup> La majorité des données statistiques, nous ont été communiquées par M. A. Dufays, Directeur du Service de statistique de la Communauté française.

<sup>26</sup> De 1991 à 2001, la population totale d'élèves en 3<sup>ème</sup> année est relativement stable, il y a en moyenne 61701 élèves. L'écart moyen par rapport à la moyenne est de 1051 avec un l'écart type de 552.

<sup>27</sup> B. JOCKIN, La formation professionnelle en Wallonie (CESRW - mars 2002), voir : [www.cesrw.be](http://www.cesrw.be)

Face à ce phénomène, trois grandes questions s'imposent : « Où vont les élèves ? », « Comment expliquer l'évolution des départs d'élèves ? » et « Comment expliquer le caractère atypique de la 5<sup>ème</sup> année de qualification ? ». Il faut aussi remarquer que le tableau ci-dessus, amène le lecteur à tirer des conclusions de passage de classe à partir des populations qui sont différentes. En effet, les analyses statistiques en Communauté française sont handicapées par l'absence de données permettant de réaliser un suivi réel de cohortes<sup>28</sup>.

Mais il est néanmoins possible d'approcher ce suivi de cohortes par ce que l'on appellera des quasi-cohortes<sup>29</sup>.

#### Quasi-cohorte 1997

Quasi-cohorte 97	3 <sup>ème</sup> en 97-98	4 <sup>ème</sup> en 98-99	5 <sup>ème</sup> en 99-00	6 <sup>ème</sup> en 00-01
Général	30585	26587	22747	20178
TTR	5031	5132	3471	2711
TQ	11413	11951	15371	10602
P	13988	12313	12311	8930
Total	61017	55983	53900	42421
		Perte de 5034 élèves	Perte de 2083 élèves	Perte de 11479 élèves

Ce qui veut dire que 18596 élèves, de la quasi-cohorte 97, ont quitté l'enseignement de plein exercice avant d'entrer en 6<sup>ème</sup> année avec des niveaux particulièrement élevés aux passages de degré.

#### 9.1.1 Où vont les élèves ?

Il y a lieu d'envisager deux types de migrations d'élèves : les déplacements « externes » vers l'enseignement en alternance ou une aléatoire insertion dans le monde du travail et les déplacements « internes » entre filières d'enseignement de plein exercice.

Pour appréhender les déplacements externes, on ne dispose actuellement que des données en provenance des IFPME wallonnes.

#### Analyse des « pertes » d'élèves de la quasi-cohorte 1997

Quasi-cohortes 97	Inscriptions en 98 venant de 3 <sup>ème</sup>	Inscriptions en 99 venant de 4 <sup>ème</sup>	Inscriptions en 2000 venant de 5 <sup>ème</sup>
Général	0	0	0
TTR	456	146	8
TQ	297	180	13
P	824	535	81
Total des inscriptions en IFPME (Wallonie)	1577	861	102
Pertes enregistrées pour la quasi-cohorte 97	Perte de 5034 élèves	Perte de 2083 élèves	Perte de 11479 élèves

Le tableau qui suit, permet de comprendre au moins en partie, les pertes d'élèves enregistrées pour la quasi-cohorte 97.

Sources : services de statistique des IFPME wallonnes. Voir rapport statistique (voir le cédérom établi par Bultot A., Garnier M-A et Kock A.)

<sup>28</sup> Voir à ce sujet le panel du 13/11/01, relatif aux modes de production des statistiques en Communauté française. (Voir le cédérom établi par Bultot A., Garnier M-A et Kock A.)

<sup>29</sup> Une quasi-cohorte est un artéfact statistique qui nous permet d'appréhender le cheminement des populations d'élèves au sein du système éducatif. Mais c'est un outil qui doit être utilisé avec prudence et cela pour au moins deux grandes raisons :

- il n'est pas possible de prendre en compte la population des élèves qui doublent leur année et qui font donc partie de la quasi-cohorte précédente,
- à l'exception de l'enseignement général, pour lequel on sait qu'il y a très peu d'arrivées d'élèves venant de TTr et de qualification, il n'est pas possible d'assurer que la totalité de la population inscrite dans une année d'une filière donnée, était déjà précédemment inscrite dans cette filière.

En prenant en compte :

- que les populations wallonnes et bruxelloises de l'enseignement de qualification se distribuent sur une clé de +/- 83% et 17%,
- que la population totale en 98-99 dans les CEFA était de 5125 élèves et de 9124 élèves en IFPME,
- que les données concernant la quasi-cohorte 97 sont comparables à celles de 95 et 96,
  - ➔ on peut affirmer, sans prendre un grand risque, qu'un grand nombre des élèves qui quittent l'enseignement de plein exercice, ne s'inscrivent pas dans l'enseignement en alternance et vont grossir la masse des demandeurs d'emploi non qualifiés. Cet abandon des filières « classiques » d'enseignement apparaît massivement au départ de la 5<sup>ème</sup> année.

Avec les données dont on dispose, il n'est pas possible de chiffrer en détail les déplacements internes d'élèves entre filières de l'enseignement secondaire. Nous avons seulement la possibilité d'en prouver l'existence, car en prenant en compte les inscriptions dans les IFPME wallonnes, il n'est pas possible sans ce flux, d'expliquer, par exemple, l'augmentation de la population en 4<sup>ème</sup> TTr et 4<sup>ème</sup> TQ.

En effet, pour la quasi-cohorte 97, les populations de ces deux groupes d'élèves augmentent légèrement alors que l'on sait qu'une partie de ces élèves a quitté l'enseignement de plein exercice à l'issue de la 3<sup>ème</sup> année. Et il n'est pas possible d'expliquer ce paradoxe par une augmentation massive du taux de redoublement en 4<sup>ème</sup> année. (Voir tableau ci-dessous)

Par contre, comme l'enseignement général perd plusieurs milliers d'élèves entre la 3<sup>ème</sup> et la 4<sup>ème</sup> année, il est raisonnable d'expliquer l'augmentation du nombre d'élèves en 4<sup>ème</sup> TTR par l'arrivée d'élèves venant de 3<sup>ème</sup> G et l'augmentation en 4<sup>ème</sup> TQ par le même flux sans doute accompagné de transferts venant de 3<sup>ème</sup> TTR.

Pourcentage de doubleurs en 2000-2001

	3 <sup>ème</sup> année	4 <sup>ème</sup> année	5 <sup>ème</sup> année	6 <sup>ème</sup> année
Général	9%	11%	10%	5%
TTR	18%	20%	18%	9%
TQ	26%	18%	22%	10%
P	19%	15%	17%	9%

Nous ne disposons pas des données pour l'année 98-99, mais rien ne permet de croire qu'elles devraient être significativement différentes de celles de 00-01.

- La diminution de près de 50% du nombre de doubleurs en 6<sup>ème</sup> année et cela quelle que soit la filière, tend à prouver qu'après la 5<sup>ème</sup> année, les élèves présentant des difficultés d'apprentissage ont soit rejoint une filière correspondant mieux à leurs besoins, soit quitté l'enseignement de plein exercice. Cette dernière possibilité étant la seule qui s'offre aux élèves de l'enseignement professionnel.
- Le nombre systématiquement moins élevé de doubleurs dans l'enseignement général associé au fait que celui-ci perd plus de 30% de sa population entre la 3<sup>ème</sup> et la 6<sup>ème</sup> année (voir quasi-cohorte 97), nous permet de formuler l'hypothèse que, dans cette filière, les élèves en difficulté d'apprentissage ont tendance à doubler leur année dans une autre filière. Le tableau ci-dessous tend à confirmer cette hypothèse.

Proportion d'élèves ayant accumulé une ou plusieurs années de retard dans leur scolarité

		1992-93	1996-97	2000-01
5 <sup>ème</sup> G	G	44,0%	35,3%	35,2%
	F	30,7%	24,5%	22,1%
	TOT	37,0%	29,5%	28,2%
5 <sup>ème</sup> TTr	G	76,6%	68,7%	69,3%
	F	63,8%	52,4%	52,5%
	TOT	70,8%	61,2%	61,5%
5 <sup>ème</sup> TQ	G	88,3%	82,8%	79,5%
	F	79,8%	73,0%	69,9%
	TOT	84,4%	78,1%	74,9%
5 <sup>ème</sup> P	G	91,5%	89,3%	83,4%
	F	86,0%	86,0%	81,2%
	TOT	88,9%	87,8%	82,3%

Si le pourcentage d'élèves présentant un retard scolaire tend à diminuer, les différences entre filières restent très importantes et celles concernant l'enseignement professionnel ont même tendance à s'accroître. (Voir tableau ci-dessous)

Différences entre les proportions d'élèves en retard scolaire	1992-93	2000-01
Ecart entre 5 <sup>ème</sup> G et 5 <sup>ème</sup> TTr	34,8%	33,3%
Ecart entre 5 <sup>ème</sup> G et 5 <sup>ème</sup> TQ	47,4%	46,7%
Ecart entre 5 <sup>ème</sup> G et 5 <sup>ème</sup> P	51,9%	54,1% ▼
Ecart entre 5 <sup>ème</sup> TTr et 5 <sup>ème</sup> TQ	13,6%	13,4%
Ecart entre 5 <sup>ème</sup> TTr et 5 <sup>ème</sup> P	18,1%	20,8% ▼
Ecart entre 5 <sup>ème</sup> TQ et 5 <sup>ème</sup> P	4,5%	7,4% ▼

Il apparaît donc raisonnable de déduire des données qui précèdent, qu'il existe un « flux migratoire interne » d'élèves en difficulté. Ce flux part de l'enseignement général et conduit les élèves directement ou successivement vers l'enseignement technique de transition et l'enseignement technique de qualification et l'enseignement professionnel.

En conséquence, l'enseignement qualifiant doit sans cesse composer avec les éléments suivants :

- Arrivée à chaque niveau d'une proportion d'élèves qui se voient imposer une orientation qui est généralement liée à une situation d'échec l'année précédente.
- Intégration à chaque niveau d'élèves manquant des prérequis indispensables et nécessité d'organisation de remises à niveau sans réels moyens d'organisation.
- Renouvellement important des populations, en raison à la fois de départs nombreux (décrochages, orientation vers les formes alternatives d'enseignement, ...) et d'arrivées massives.

## 9.1.2 Evolution des départs d'élèves, particulièrement en 5<sup>ème</sup> TQ ?

### 9.1.2.1 Réflexion à partir des quasi-cohortes

Comme cela apparaissait déjà dans la quasi-cohorte 97, l'analyse du tableau ci-dessous met bien en évidence que c'est dans la première année de chaque degré que l'on assiste aux plus importants départs de l'enseignement de plein exercice. En effet, pour les huit dernières quasi-cohortes pour lesquelles on dispose de données complètes, on constate, qu'en moyenne, l'enseignement de plein exercice perd 5451 élèves entre la 3<sup>ème</sup> et la 4<sup>ème</sup> année et 10081 élèves entre la 5<sup>ème</sup> et la 6<sup>ème</sup> année.

## Moyennes des « quasi-cohortes » 1991-1998

	3 <sup>ème</sup> année	4 <sup>ème</sup> année	5 <sup>ème</sup> année	6 <sup>ème</sup> année
Général	30731	26846	23106	20687
TTR	5646	5764	3485	2797
TQ	10014	10826	14358	10554
P	15447	12951	12529	9359
Total	61837	56386	53478	43397
		Perte de 5451 élèves	Perte de 2908 élèves	Perte de 10081 élèves

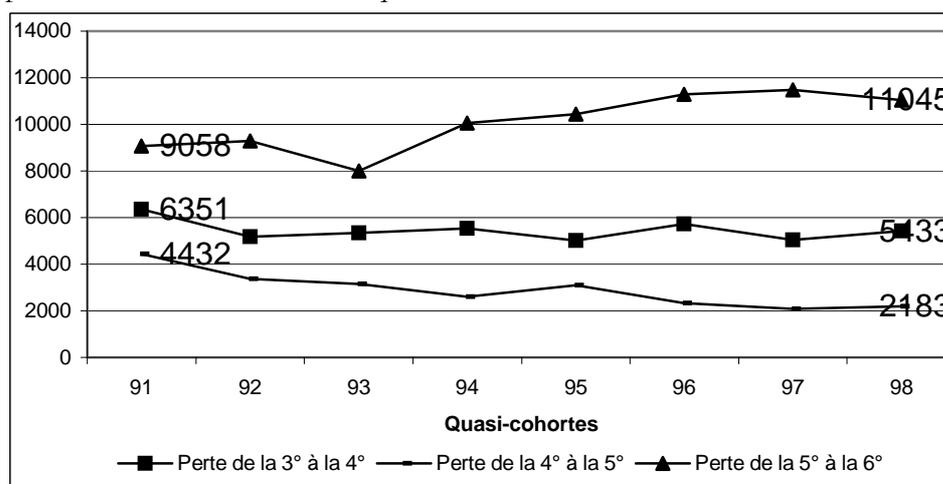
Ce phénomène de perte d'élèves en début de degré peut, au moins en partie, être raisonnablement attribué à une mauvaise orientation/intégration dans la filière ou l'option d'enseignement.

L'analyse du graphique qui suit montre que ce phénomène évolue dans le temps. En effet, si l'on compare les quasi-cohortes 91 et 98, on remarque :

- qu'aucun élément ne permet d'imputer ce phénomène à la mise en place de la réforme du premier degré,
- que la quasi-cohorte 98 a perdu 1180 élèves.
- qu'après la 4<sup>ème</sup> année les élèves quittent en beaucoup moins grand nombre l'enseignement de plein exercice et l'on constate l'effet inverse après la 5<sup>ème</sup> année.

La décision de quitter l'enseignement de plein exercice serait, pour une partie de la population, retardée d'un an et finalement prise suite à un essai, probablement malheureux, en 5<sup>ème</sup> année.

## Évolution des pertes d'élèves au sein des quasi-cohortes



## 9.1.2.2 Réflexion à partir des pourcentages d'AOb et d'AOC délivrées

La lecture du graphique suivant qui présente les pourcentages d'AOb et d'AOC délivrés en 2000, incite à penser que les départs d'élèves sont directement liés à l'augmentation du nombre d'AOC dans des classes (3<sup>ème</sup> P, 5<sup>ème</sup> TQ et 5<sup>ème</sup> P) où plus de 70% des élèves accusent déjà au moins une année de retard et pour qui les possibilités de réorientation dans l'enseignement de plein exercice sont plus limitées.

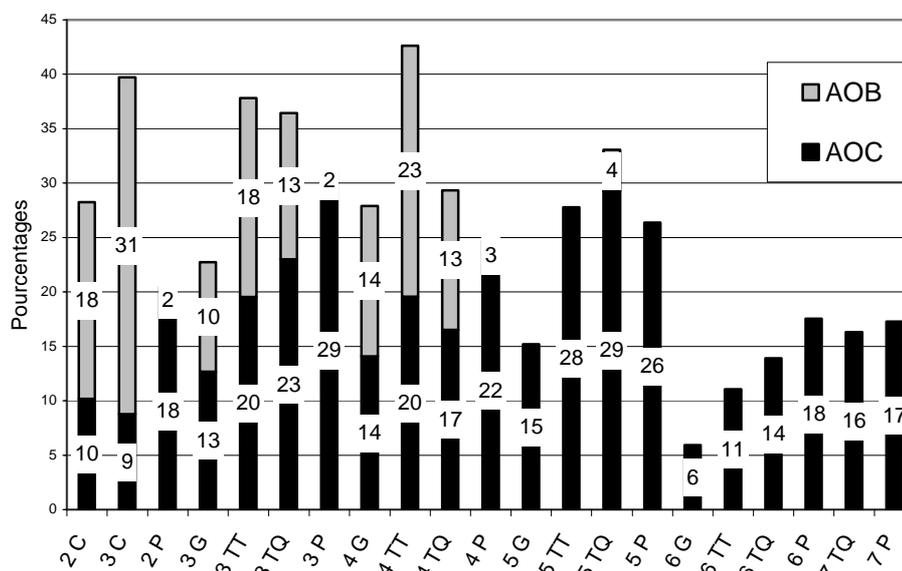
On peut expliquer de la même manière l'augmentation importante de la population d'élèves en 5<sup>ème</sup> TQ. En effet l'enseignement de transition perd en moyenne 6019 élèves entre la 4<sup>ème</sup> et la 5<sup>ème</sup> année, cette perte pourrait s'expliquer par une augmentation du nombre d'élèves en difficulté en 4<sup>ème</sup> générale et surtout en 4<sup>ème</sup> technique de transition.

L'échec massif en 5<sup>ème</sup> TQ pourrait s'expliquer par une orientation ratée des élèves issus de la transition : l'idée selon laquelle « le technique, c'est plus facile » serait donc ainsi battue quelque peu en brèche. A cet égard, des 4<sup>ème</sup> années de réorientation sont structurellement prévues. Elles

devraient permettre une meilleure opérationnalisation des passerelles entre l'enseignement de transition et de qualification mais, étant très peu organisées dans la pratique, la philosophie de décloisonnement des filières ne peut être mise en œuvre.

Il se peut également que les élèves issus du 2<sup>ème</sup> degré TQ manquent de maturité et de compétences pour aborder le 3<sup>ème</sup> degré ce qui, dans ce cas, poserait la question de la coordination verticale au sein même de cette filière.

Pourcentages d'AOB et d'AOC délivrées au terme de l'année scolaire 1999-2000



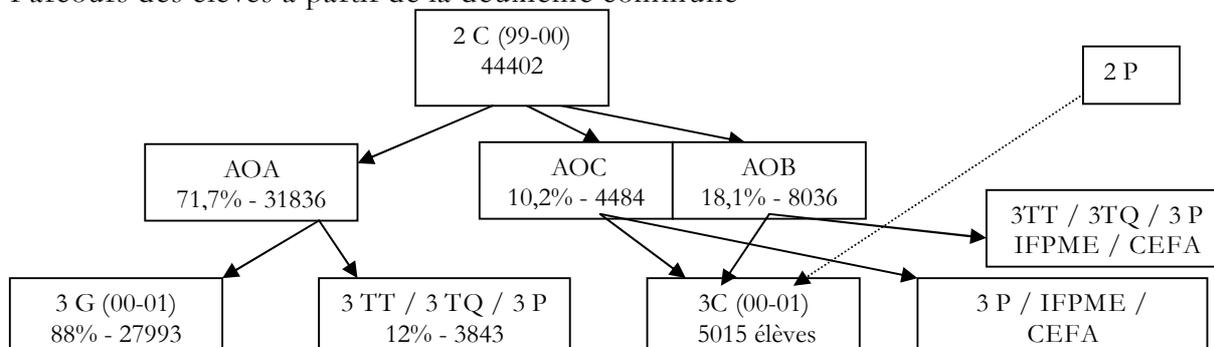
## 9.2 Liaison entre les processus d'évaluation et les « flux internes et externes » d'élèves de l'enseignement secondaire

Les propos qui suivent sont établis en partant de l'hypothèse que les pourcentages d'AOB et d'AOC délivrées en 1999-2000, sont représentatifs des évaluations pratiquées ces dernières années en Communauté française.

### 9.2.1 L'orientation vers le deuxième degré

Dès la fin du 1<sup>er</sup> degré (2C), les AOC<sup>30</sup> indiquent soit une orientation dans la 3<sup>ème</sup> année dans le degré (appelée 3<sup>ème</sup> sur le graphique ci-dessus), soit une orientation obligatoire en 3<sup>ème</sup> (pour ceux qui souhaitent rester dans l'enseignement de plein exercice). Les AOB indiquent soit une orientation dans la 3<sup>ème</sup> année dans le degré (appelée 3<sup>ème</sup> C sur le graphique ci-dessus), soit une orientation massive vers l'enseignement de qualification.

Parcours des élèves à partir de la deuxième commune



<sup>30</sup> A partir de juin 2002, il n'y aura plus d'AOC délivrées au terme de la deuxième commune.

- L'année suivante, on retrouve en 3<sup>ème</sup> C (année complémentaire dans le 1<sup>er</sup> degré) 5.015 élèves sur les 12.520 possibles (AOB + AOC en fin de 2<sup>ème</sup> C), soit 40%. Il y a donc environ 7.505 élèves qui ont été orientés en dehors de l'enseignement général. (le passage venant de 2<sup>ème</sup> P est marginal)
- On ne peut pas penser que la 3<sup>ème</sup> C permette massivement aux élèves de poursuivre dans l'enseignement général, car en 99-00, les AOB et les AOC ont été délivrées à 40% des élèves. Sur base des chiffres de 99-00 et en prenant l'hypothèse peu probable d'une orientation vers le général de tous les élèves de 3<sup>ème</sup> C en réussite, on peut raisonnablement estimer que le 1<sup>er</sup> degré commun n'oriente pas plus de 69% de ses élèves vers le général. Les autres étant dirigés vers le technique de transition, l'enseignement de qualification et l'enseignement à horaire réduit.

### 9.2.2 Approche de la réaction des élèves face aux AOB et AOC

Bien que l'on ne dispose pas de suivi de cohortes, ce tableau vise à approcher l'attitude des élèves ayant reçu une AOB ou une AOC. C'est ainsi que l'on remarque que seul 73,9% des élèves de 3<sup>ème</sup> G qui ont reçu une AOC, doublent cette année dans leur classe et les autres doublent cette année dans une filière différente car rien ne permet de penser que ces élèves quittent l'enseignement de plein exercice ; en effet, on n'enregistre aucune inscription dans les IFPME wallonnes.

#### Population des élèves du deuxième degré en 1999-2001

	3G	3TT	3TQ	3P	4G	4TT	4TQ	4P
Population 99-00	30767	4686	10953	13420	26394	4918	11912	11524
AOB G	861	61	0	0	765	182	0	0
AOB GTTR	1415	459	0	0	1082	551	0	0
AOB P	431	267	1271	0	238	256	1263	0
autres AOB	400	70	208	268	1584	143	262	334
AOC	3907	914	2519	3918	3722	964	1965	2524
Total AOB	3107	857	1479	268	3669	1132	1525	334
AOB et AOC	7014	1771	3998	4186	7391	2096	3490	2858
Population 00-01	30880	4841	11430	14274	26510	4637	11805	11227
Doubleurs en 00-01	2887	890	3022	2703	2897	941	2173	1136
% Doubleurs / AOC	73,9%	97,4%	120,0%	69,0%	77,8%	97,6%	110,6%	45,0%
% Doubleurs / AOB et AOC	41,2%	50,3%	75,6%	64,6%	39,2%	44,9%	62,3%	39,7%
Entrée 00 IFPME Wal	0	345	260	659	0	138	193	475
% IFPME/AOB et AOC	0,0%	19,5%	6,5%	15,7%	0,0%	6,6%	5,5%	16,6%

On constate donc, qu'à l'exception de la 3<sup>ème</sup> et de la 4<sup>ème</sup> TQ, de très nombreux élèves ayant reçu une AOC ne doublent pas leur année et sont orientés vers une autre filière d'enseignement. Il apparaît ainsi que l'enseignement technique de qualification est une filière qui accueille les élèves en difficulté venant de transition. Car on ne peut raisonnablement expliquer le taux très élevé de doubleurs (120 et 110,6%) par des élèves qui massivement « lèveraient » leur AOB et choisiraient de doubler pour rester en TQ.

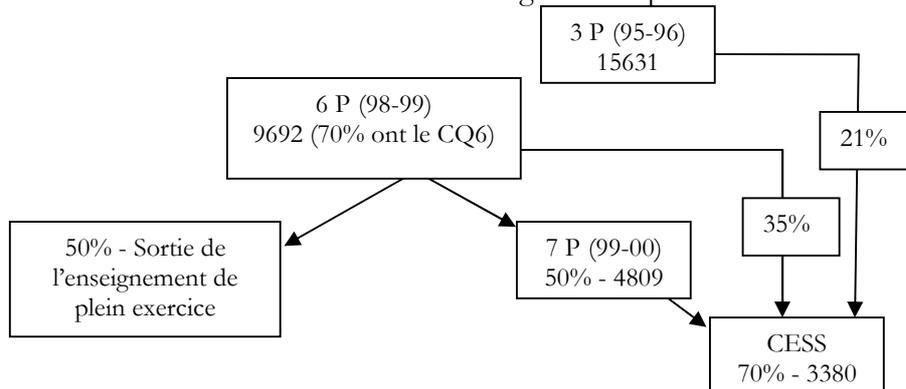
Dans l'enseignement professionnel, le pourcentage particulièrement peu élevé de doubleurs par rapport aux AOC délivrées (69 et 45%) et ce malgré des apports venant de transition et TQ, invite à formuler l'hypothèse que massivement, les élèves en difficulté dans cette filière, ne la doublent pas et quittent l'enseignement de plein exercice.

## 9.2.3 La certification dans la filière de l'enseignement de qualification

### 9.2.3.1 Le CESS

Dans l'organisation actuelle de l'enseignement qualifiant, il n'y a pas de certification avant la 6<sup>ème</sup> année. Qui plus est, dans l'enseignement professionnel, le CESS ne s'obtient qu'au bout de la 7<sup>ème</sup> année. Tous les jeunes n'arrivent cependant pas à ce stade. Sur la période 1991-2001, le pourcentage d'élèves de 7<sup>ème</sup> P ne représente que 45 à 50% des élèves de 6<sup>ème</sup> P de l'année précédente. Et sur ce nombre (et sur base de l'année 1999-2000), seuls 70% obtiennent le CESS. Il n'y a donc que 35% des élèves de 6<sup>ème</sup> P qui obtiennent leur CESS l'année suivante (nous faisons abstraction ici des redoublants). Un grand nombre d'élèves de l'enseignement professionnel quittent donc l'école sans le CESS.

#### L'accès au CESS des élèves de l'enseignement professionnel



### 9.2.3.2 La qualification

Un grand nombre de jeunes quittent l'enseignement de qualification sans CQ. Entre 1992 et 2000, il y a eu en moyenne 72,5% des élèves de 6<sup>ème</sup> P qui ont obtenu le CQ6. Et si l'on ne considère que les élèves inscrits en 6<sup>ème</sup> TQ, on obtient les scores suivants (pour la période 1992-2000) :

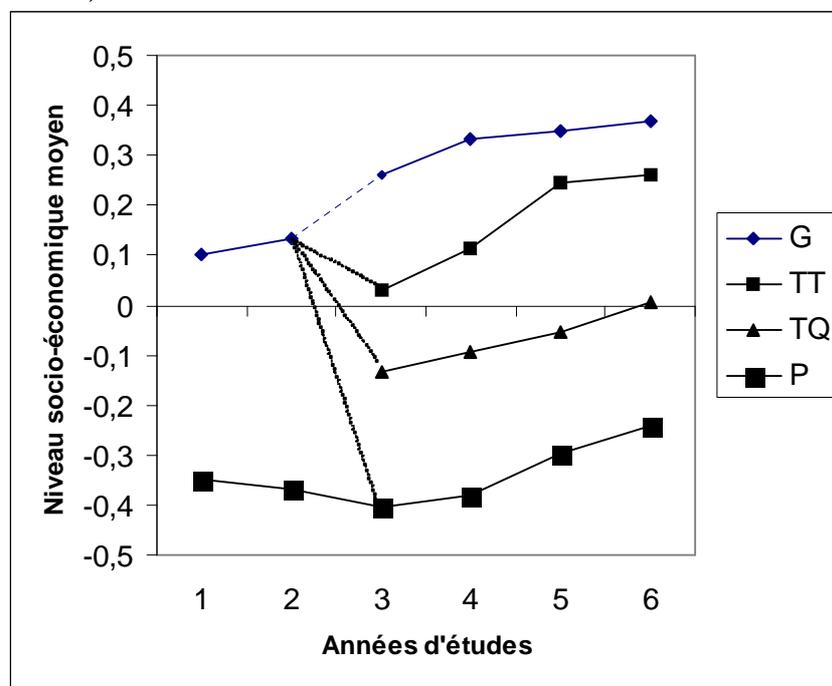
Moyenne 1992 – 2000 de la 6 <sup>ème</sup> TQ	Garçons	Filles	Total
Nombre total moyen d'élèves 6 <sup>ème</sup> TQ	5.043	5.049	10.091
CESS seul	1.182	1.271	2.452
CESS+CQ6	2.892	3.130	6.022
Total CESS	4.074 / 80.7%	4.400 / 87.1%	8.474 / 83.9%
CQ6 seul	308	241	549
Total CQ6	3.201 / 63.4%	3.371 / 66.7%	6.571 / 65.1%
Nombre total moyen d'élèves ayant un diplôme	4.382 / 86.8%	4.641 / 91.9%	9.023 / 89.4%

Nous ne disposons malheureusement pas de statistiques sur le nombre d'élèves qui ont présenté la 1<sup>ère</sup> et/ou la 2<sup>ème</sup> session de l'épreuve de qualification, car il se peut que le taux d'échec soit moindre en raison de l'absentéisme des élèves à l'épreuve.

De l'analyse des données en notre possession, il apparaît que l'enseignement de qualification soit peu efficace dans sa mission de procurer une certification à la majorité de ses élèves.

### 9.3 Impact des facteurs socioéconomique et culturel au niveau du parcours scolaire des élèves de l'enseignement secondaire

Niveau socioéconomique moyen selon la filière et l'année d'étude dans la Communauté française (1998-1999)



Sources : B. Delvaux, chercheur au CERISIS

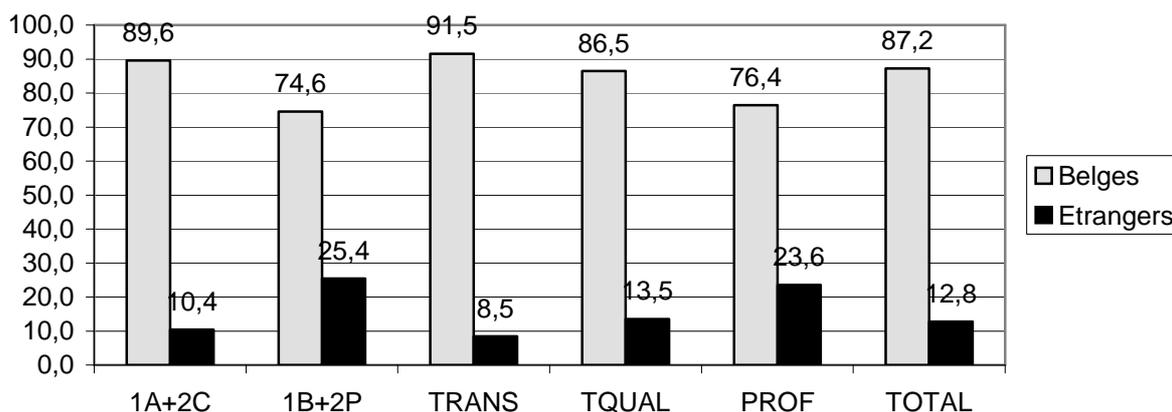
Ce graphique fait clairement apparaître une hiérarchisation des filières lorsque l'on catégorise les élèves selon le niveau socioéconomique. C'est dans le général que ce niveau est le plus élevé et dans le professionnel le plus bas.

Si l'on sait que la 2<sup>ème</sup> commune a une fonction de tri, ce graphique montre clairement que celui-ci est lié au niveau socioéconomique des élèves.

En analysant l'évolution des quatre courbes, on remarque qu'elles s'élèvent toutes à partir de la 3<sup>ème</sup> année. L'on sait qu'à partir de la 3<sup>ème</sup> année, il y a un mouvement de populations d'élèves du général vers l'enseignement technique et ensuite le professionnel. Mais ce graphique démontre que cette migration des populations concerne essentiellement les élèves appartenant à des milieux socioéconomiques plus faibles. En effet, dans chaque niveau d'enseignement, les pertes d'élèves s'accompagnent toujours d'un accroissement du niveau socioéconomique moyen.

L'élévation de la courbe de l'enseignement professionnel peut facilement s'expliquer par le fait que de nombreux jeunes quittent l'enseignement de plein exercice.

## La répartition en 2001 des élèves d'origine étrangère



Ce graphique met en évidence que les populations d'élèves d'origine étrangère sont largement sur représentées en 1<sup>ère</sup> B et dans l'enseignement professionnel.

Il semblerait que l'enseignement secondaire de plein exercice face preuve de peu d'efficacité dans sa mission d'accueil de tous les élèves et en particulier ceux provenant de milieux socioéconomiques défavorisés et de milieux culturels éloignés du « standard » de l'école. Les élèves présentant ce type d'handicap seraient donc massivement orientés vers l'enseignement de qualification, l'alternance et le monde du travail.

## 9.4 Evolution des différentes options proposées dans les Humanités professionnelles et techniques

### 9.4.1 La filière technique de qualification

Le technique de qualification propose un enseignement à contraintes technologiques théoriques fortes et prépare respectivement à une qualification du niveau technicien (CQ6) et aux études supérieures (CESS).

Cette double finalité est analysée au niveau européen comme une stratégie de revalorisation. Elle présente toutefois bien des difficultés dans le cadre de l'organisation actuelle de l'enseignement.

- Les grilles horaires permettent difficilement aux enseignants de développer, pour tous les élèves, à la fois les compétences professionnelles décrites par les profils de formation, les compétences générales de la formation commune et les compétences intellectuelles attendues dans l'enseignement supérieur (en mathématiques et en langues modernes, par exemple).
- Comme on l'a mis précédemment en évidence, de nombreux jeunes sont conduits par leurs échecs scolaires à devoir s'orienter dans l'enseignement technique de qualification. Ils « choisissent » alors une option de formation sans avoir nécessairement construit un projet professionnel. On pourrait expliquer de cette manière le faible taux d'élèves réussissant (voire présentant) le CQ. Et cela expliquerait également la raison pour laquelle ils choisissent principalement les options se rapprochant le plus de ce qu'ils ont connu dans l'enseignement de transition. (voir tableaux ci-après)

## Effectifs des options de l'enseignement technique de qualification

3 <sup>ème</sup> degré	15/1/98	15/1/99	15/1/00	15/1/01	1/10/01	Diff. 5 ans		Diff. 1 an	
Agronomie	668	699	634	642	699	31	4,64%	57	8,88%
Industrie	4.716	4.824	4.817	4.862	4.971	255	5,41%	109	2,24%
Construction	730	714	692	656	639	-91	-12,47%	-17	-2,59%
Hôtellerie - alimentation	1.035	1.140	1.144	1.061	978	-57	-5,51%	-83	-7,82%
Habillement	154	161	160	148	137	-17	-11,04%	-11	-7,43%
Arts appliqués	2.195	2.265	2.306	2.220	2.172	-23	-1,05%	-48	-2,16%
Economie	7.248	7.417	7.509	7.353	7.830	582	8,03%	477	6,49%
Services aux personnes	6.763	7.392	7.441	7.381	7.672	909	13,44%	291	3,94%
Agronomie	1.364	1.366	1.336	1.324	1.284	-80	-5,87%	-40	-3,02%
Industrie	266	260	284	253	260	-6	-2,26%	7	2,77%
Total	25.139	26.238	26.323	25.900	26.642	1.503	5,98%	742	2,86%

Les secteurs les plus demandés (économie, services aux personnes, arts appliqués, sciences appliquées et industrie) représentent 63% des effectifs et sont les secteurs les plus proches en contenus de l'enseignement de transition.

Les effectifs des options groupées proposées aux élèves de 6<sup>ème</sup> TQ et présentées sur base du classement dégressif de 2001-2002

	Option groupée	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	Diff. 5 ans	Diff. 1 an
							ans	an
7	TECHNICIEN EN COMPTABILITE	1.383	1.373	1.405	1.324	1.395	12	71
8	AGENT D'EDUCATION	831	893	900	856	918	87	62
7	TECHNICIEN DE BUREAU	723	684	695	656	892	169	236
2	ELECTROMECHANIQUE	616	622	632	662	682	66	20
8	TECHNIQUES SOCIALES	369	457	522	537	638	269	101
6	ARTS PLASTIQUES	555	643	681	603	594	39	-9
8	ASPIRANT(E) EN NURSING	540	555	515	495	506	-34	11
8	SCIENCES SOCIALES APPLIQUEES	332	445	414	450	459	127	9
8	ANIMATEUR	299	349	322	332	336	37	4
4	HOTELIER-RESTAURATEUR	372	347	413	376	336	-36	-40
7	AGENT EN ACCUEIL ET TOURISME	282	312	305	300	317	35	17
8	ESTHETICIENNE	218	257	310	238	301	83	63
2	TECHNICIEN EN INFORMATIQUE			86	165	286	286	121

## 9.4.2 La filière professionnelle

Cette filière doit conduire la majorité des élèves la fréquentant à une qualification reconnue par le monde de l'entreprise correspondant au niveau d'ouvrier qualifié.

L'examen de l'évolution des secteurs amène à des constatations un peu différentes par rapport à l'enseignement technique de qualification. La place plus réduite des secteurs « Economie » et « Services aux personnes », conjuguée à l'absence de formations en Sciences appliquées, laisse plus de place aux secteurs Industrie et Construction. Il est à noter que les formations dans les secteurs tertiaires sont évidemment moins nombreuses en professionnelle qu'en technique de qualification.

Effectifs des options du 3<sup>ème</sup> degré de l'enseignement professionnel

3 <sup>ème</sup> degré de l'enseignement Professionnel	15/1/98	15/1/99	15/1/00	15/1/01	1/10/01	Diff. 5 ans		Diff. 1 an	
Agronomie	602	625	632	631	670	68	11,30%	39	6,18%
Industrie	5.730	5.361	5.195	4.785	4.870	-860	-15,01%	85	1,78%
Construction	3.734	3.674	3.527	3.281	3.253	-481	-12,88%	-28	-0,85%
Hôtellerie - alimentation	2.960	2.873	2.649	2.382	2.314	-646	-21,82%	-68	-2,85%
Habillement	1.275	1.073	863	744	703	-546	-42,82%	-41	-5,51%
Arts appliqués	1.180	1.161	1.150	1.056	989	-191	-16,19%	-67	-6,34%
Economie	3.647	3.616	3.712	3.666	3.773	126	3,45%	107	2,92%
Services aux personnes	7.202	7.365	7.285	7.011	7.006	-196	-2,72%	-5	-0,07%
Total	26.330	25.748	25.013	23.556	23.578	-2.752	-10,45%	22	0,09%

Par rapport à l'enseignement technique de qualification, l'examen du « hit-parade » des options groupées de l'enseignement professionnel met en évidence l'importance plus équilibrée des secteurs.

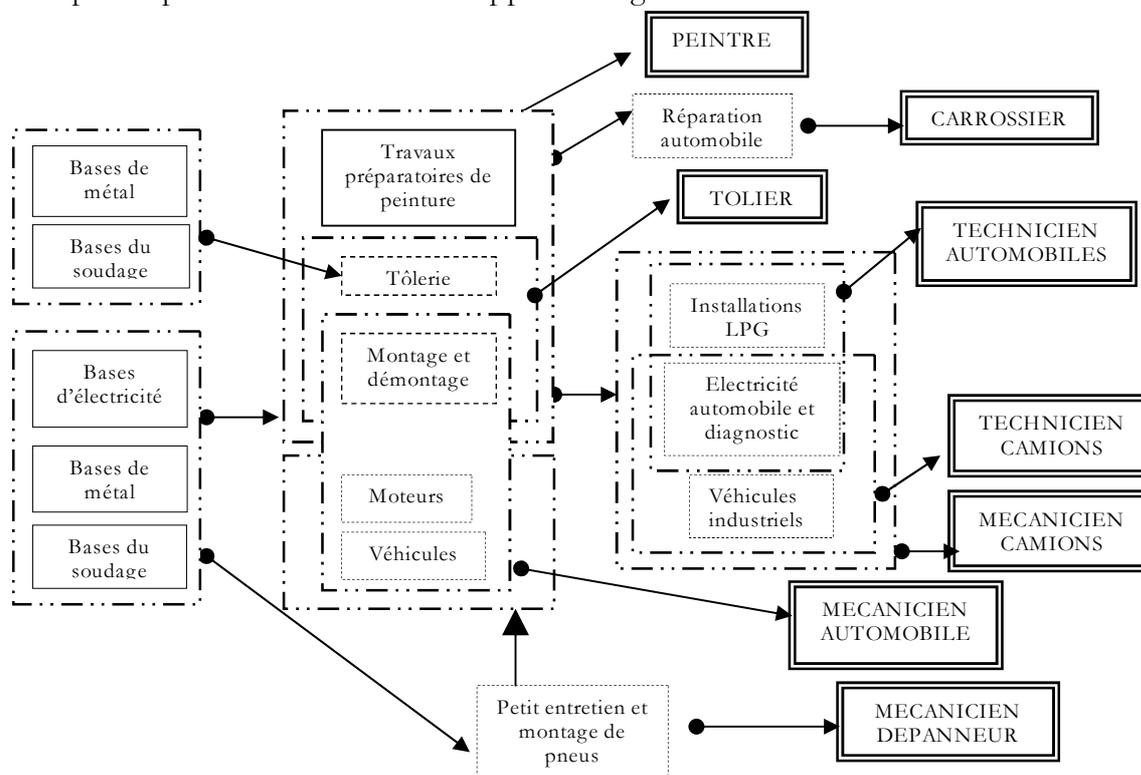
Les effectifs des options groupées proposées aux élèves de 6<sup>ème</sup> P et présentées sur base du classement dégressif de 2001-2002

	Option groupée	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	Diff. 5 ans	Diff. 1 an
8	PUERICULTURE	1.354	1.291	1.409	1.283	1.237	-117	-46
7	TRAVAUX DE BUREAU	1.091	1.124	1.148	1.144	1.230	139	86
8	AUXILIAIRE FAMILIAL ET SANITAIRE	1.192	1.195	1.072	1.018	1.149	-43	131
8	COIFFEUR	637	705	648	687	699	62	12
2	MECANIQUE: GARAGE	807	692	707	626	631	-176	5
3	MENUISIER	624	615	571	503	526	-98	23
2	ELECTRICITE : EQUIPEMENTS INDUSTRIELS	618	570	555	488	516	-102	28
4	HOTELLERIE - RESTAURATION	713	638	564	562	490	-223	-72
3	OUVRIER QUALIFIE EN CONSTRUCTION - GROS OEUVRE	481	426	477	441	466	-15	25
7	VENTE-ETALAGE	376	411	471	408	377	1	-31
3	EBENISTE	347	302	265	267	286	-61	19
4	EQUIPIER POLYVALENT EN RESTAURATION	361	372	321	281	282	-79	1
2	MECANIQUE: MONTAGE-ENTRETIEN	263	251	258	231	263	0	32
6	ARTS APPLIQUES	320	349	299	279	255	-65	-24

## 10 Annexe 4 : exemple de parcours modularisé d'apprentissage

L'exemple de trajet d'apprentissage présenté ci-dessous est inspiré du modèle développé actuellement en Communauté flamande. Voir à ce sujet : « Perspectives pour les Humanités professionnelles et techniques », CEF / Groupe de travail EPET, rapport du séminaire du 14/12/01 à propos des comparaisons internationales.

Exemple de parcours modularisé d'apprentissage dans le secteur automobile<sup>31</sup>



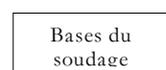
Comme l'indique le schéma ci-dessus plusieurs chemins sont possibles à partir d'entrées différentes pour obtenir différentes certifications.



Ces vignettes correspondent à des profils de formation correspondants à des métiers déterminés par la CCPQ et certifiés par un certificat de qualification.



Ces vignettes correspondent à des modules<sup>32</sup> professionnels qui devraient être certifiés par une attestation de compétences professionnelles reconnue par la Communauté française.



Ces vignettes correspondent à des modules d'initiation qui devraient être certifiés par une attestation de compétences professionnelles reconnue par la Communauté française.

<sup>31</sup> Ce schéma a pour unique fonction d'illustrer ce que le CEF entend par « parcours modularisé d'apprentissage », il ne s'agit en aucun cas d'une prise de position du CEF par rapport à une organisation future des apprentissages dans le secteur automobile.

<sup>32</sup> Pour le CEF un module est un ensemble intégré d'activités d'apprentissage incluant les formations humaniste, générale et professionnelle. Un module a une durée limitée et débouche sur une attestation de compétences reconnue par la Communauté française. Plusieurs modules enchaînés conduisent à la délivrance d'un CQ correspondant à un profil de formation défini par la CCPQ.

Dans l'hypothèse de parcours modulaires tels qu'imaginés par le CEF, pour devenir CARROSSIER et obtenir le CQ dans l'exemple donné, il faut :

- avoir acquis la certification de 3 profils professionnels : « Tôlerie », « Montage et démontage » et « Réparation automobile »);
- avoir réussi le module d'initiation de « Travaux préparatoires de peinture »;
- avoir réussi le module professionnel de « Réparation automobile ».

Notons qu'après avoir acquis la certification des « Tôlerie » et « Montage et démontage », les jeunes pourraient choisir de suivre les modules « Moteurs » et « Véhicules » débouchant sur le certificat de qualification de « Mécanicien automobile ».

## 11 Annexe 5 : compétences terminales et savoirs communs dans Humanités professionnelles et techniques

Le document qui suit est l'annexe I du décret du 30 mars 2000 (précédé d'un préambule rédigé en avril 2000 par M. DOOMS, administrateur général de l'enseignement et de la recherche scientifique) portant confirmation des compétences terminales et savoirs communs requis à l'issue de la section de qualification, les compétences terminales et savoirs requis en éducation physique à l'issue de la section de qualification et les compétences minimales en matière de communication dans une langue moderne autre que le français à l'issue de la section de qualification, lorsque l'apprentissage d'une langue moderne figure au programme d'études.

### *Préambule*

Le document que vous découvrirez répond aux dispositions du décret du 24 juillet 1997, Missions prioritaires de l'Enseignement fondamental et de l'Enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, article 35, §1er, 1° : « Le Gouvernement détermine et soumet à la sanction du Conseil de la Communauté : les compétences terminales et les savoirs communs requis de l'ensemble des élèves à l'issue de la section de qualification débouchant sur la délivrance du certificat d'enseignement secondaire supérieur ».

Il est l'aboutissement d'un travail de longue haleine, mené par des groupes d'enseignants de tous les réseaux et il a été approuvé par le Gouvernement et adopté par le Parlement de la Communauté française en date du 14 mars 2000.

Il faut rappeler que le décret du 24 juillet 1997 définit la notion de compétences terminales comme « le référentiel présentant de manière structurée les compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de l'enseignement secondaire ».

C'est donc dans le respect de ces compétences terminales que les programmes d'études des deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire seront élaborés.

Avril 2000

José Doms

Administrateur général de l'Enseignement et de la Recherche scientifique

### *Avant-propos*

Les Humanités professionnelles et techniques assurent une formation humaniste en privilégiant :

- le développement personnel des élèves, notamment en aidant chacun à :
  - se situer dans le temps et dans l'espace,
  - s'approprier sa culture,
  - s'approprier des outils de communication et de réflexion,
  - prendre conscience de ce qu'impliquent ses choix ;
- l'étude de l'environnement, des technologies et des sciences ;
- la formation à la participation active à l'environnement économique et social ;
- la formation à la citoyenneté dans une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.

### *1. Le développement personnel*

#### *1.1. Se situer dans le temps et dans l'espace*

N.B. La situation dans le temps et la situation dans l'espace sont étroitement liées.

Ce n'est que pour des raisons de lisibilité et de présentation que ces éléments apparaissent séparés ci-après.

##### *1.1.1. Le temps*

Les élèves doivent construire des savoirs et acquérir des compétences qui leur permettent de :

- connaître leurs racines,

- prendre conscience des origines de la société où ils vivent,
- comprendre le présent,
- pouvoir agir en tant que citoyens.

Pour cela, il faut développer chez eux une attitude critique d'interrogation et de recherche. C'est en construisant eux-mêmes leur savoir qu'ils acquerront peu à peu une compréhension réelle du monde, passé et actuel.

Cette compréhension implique qu'ils puissent utiliser une ligne du temps construite sur les grandes périodes conventionnelles en y situant des moments-clés de l'évolution de nos sociétés tels que :

1. préhistoire :

- la sédentarisation de l'homme ;

2. antiquité :

- les premières villes au Proche-Orient,
- la cité athénienne,
- l'empire romain,
- la naissance du christianisme ;

3. moyen âge :

- le démantèlement de l'empire romain,
- la naissance de l'islam,
- les principautés féodales,
- le mouvement d'émancipation des villes ;

4. temps modernes :

- l'essor géographique, scientifique et technique,
- le partage du monde,
- la séparation des Églises chrétiennes,
- la monarchie absolue en France, la monarchie parlementaire en Angleterre, un régime dans nos régions,
- le progrès des Lumières (Encyclopédie) ;

5. époque contemporaine :

1<sup>re</sup> partie (1789-1914) :

- les révolutions démographique, agricole et industrielle,
- les révolutions politiques et sociales (1789, 1830, 1848),
- l'expansion coloniale et le nouveau partage du monde.

2<sup>e</sup> partie (de 1914 à nos jours) :

- les deux guerres mondiales,
- la révolution russe,
- le national-socialisme en Allemagne,
- la Déclaration des droits de l'Homme,
- les débuts de la décolonisation,
- le début de la construction européenne,
- le passage à la Belgique fédérale,
- la chute du Mur de Berlin.

En plus des savoir-faire qui précèdent, les élèves doivent acquérir un certain nombre de concepts ou savoirs essentiels, par exemple :

- urbanisation et urbanisme,
- organisation des États : cité, république, empire,
- absolutisme et parlementarisme,
- démocratie, autoritarisme, totalitarisme,
- impérialisme et colonialisme,
- nationalisme,
- stratification des sociétés,
- migrations et métissage,
- fondement et organisation des religions,

- libéralisme, socialisme,
- grands courants artistiques et culturels,
- étapes du développement des sciences et des techniques,
- mondialisation.

### 1.1.2. L'espace

Occuper, organiser un ou des espaces est une préoccupation majeure pour les sociétés. Les élèves doivent être conscients de l'importance des enjeux spatiaux, ici et ailleurs, du local au mondial. Ils en saisissent les logiques et les valeurs qui les sous-tendent, ainsi que les dynamiques, afin de pouvoir agir de façon responsable, individuellement et collectivement.

Cela implique qu'ils puissent :

- s'orienter et se déplacer à l'aide d'un plan ou d'une carte ;
- localiser et situer, à différentes échelles, le territoire et/ou le problème concerné
  - le positionner sur une carte à une échelle adéquate,
  - le situer par rapport à des repères géographiques pertinents ;
  - des lignes :
- utiliser des repères géographiques pertinents :
  - des points :
  - les deux pôles,
  - les grandes villes belges, les principales métropoles mondiales ;
  - l'équateur, les tropiques, les cercles polaires, le méridien de Greenwich,
  - les fleuves belges et leurs principaux affluents, quelques grands fleuves du monde,
  - les grands axes routiers et ferroviaires européens ;
  - des surfaces :
  - les continents, les océans et les principales mers bordières,
  - les découpages politiques et administratifs : les trois Régions et Communautés belges, les dix provinces, les pays de l'U.E., les grands pays du monde (par leur taille, leur population, leur puissance économique),
  - les grandes chaînes de montagnes,
  - les grandes zones climatiques,
  - les deux grandes aires économiques Nord/Sud ;
- identifier les composantes naturelles et humaines d'un paysage, d'un territoire ou d'un problème ;
- utiliser des dés de lecture pour établir des relations entre ces composantes :
  - l'occupation ou l'affectation du sol ;
  - le contexte naturel : atouts, handicaps et contraintes du relief, du climat, de l'hydrographie, du sous-sol... ;
  - les acteurs (individus, associations, entreprises, pouvoirs politiques...) : atouts, handicaps et contraintes humaines, sociales, politiques et économiques ;
  - les dynamiques (croissance, déclin, flux).

### 1.2. S'approprier leur culture

Pour être proches des autres hommes, comprendre leurs valeurs et s'affirmer, les élèves apprennent à :

- reconnaître la diversité des modes d'expression artistique ;
- éveiller et nourrir leur sensibilité par la découverte d'expressions artistiques diverses ;
- prendre conscience de l'existence de critères esthétiques et de leur caractère relatif ;
- comprendre que toute expression artistique est vision du monde, interprétation personnelle ;
- mettre en relation les différentes expressions artistiques et leur contexte historique et social ;
- laisser s'exprimer leur imagination dans des pratiques créatives ;
- accéder à la création littéraire d'hier et d'aujourd'hui ;
- prendre conscience de l'existence de critères éthiques et de leur caractère relatif.

### 1.3. S'approprier des outils de communication et de réflexion

Pour construire leur savoir, les élèves sont amenés à :

### 1.3.1. rechercher et traiter l'information, développer un esprit critique

- poser, se poser des questions,
- recourir à des sources présentant l'information par différents moyens,
- y compris les nouvelles technologies de l'information et de la communication,
- choisir les sources, sélectionner les informations en fonction du projet,
- découvrir les langages utilisés par les médias (le texte, le son, l'image et leurs combinaisons),
- prendre conscience de la complexité des messages véhiculés par les médias,
- être conscients du caractère relatif de l'information et estimer sa plausibilité,
- comprendre l'organisation des médias ;

### 1.3.2. intégrer leurs acquis et les organiser

- pouvoir conduire un raisonnement logique jusqu'à une conclusion argumentée,
- recourir à différents types de raisonnement ou de démarche : analogique, inductif, déductif, systémique, dialectique, algorithmique... ,
- dans la résolution d'une situation-problème, envisager et croiser différents points de vue : scientifique, technique, économique, socioculturel, éthique,
- traduire dans des langages différents : tableau, graphique, schéma, oral/écrit... ,
- réinvestir leurs acquis dans une situation-problème nouvelle ;

### 1.3.3. communiquer

- entrer en relation avec les autres :
  - oser s'exprimer,
  - recourir au débat argumenté,
  - s'adresser aux autres sans agressivité, les laisser s'exprimer et les écouter,
  - apprendre le sens de la nuance, se méfier des attitudes manichéistes,
  - comprendre les signes de l'expression non verbale et leur effet sur la communication, être conscients de leurs moyens pour la faciliter,
  - adapter la forme et le contenu du message au récepteur,
  - accepter la négociation comme valeur,
  - proposer des solutions alternatives,
  - reconnaître l'importance de l'apport de chacun au sein du groupe,
  - travailler en équipe, collaborer en vue de la réalisation d'un projet ;
- pratiquer la langue française :
  - pratiquer la langue avec dardé, en perfectionner l'usage dans les - principales situations de communication,
  - élargir leur lexique, appliquer les principales règles de syntaxe afin d'exprimer une pensée compréhensible,
  - élargir le langage commun par l'accès aux langages spécifiques (disciplinaires ou professionnels) ;
  - lire, écrire, écouter et parler dans des situations de communication variées.

### 1.3.4. apprendre à apprendre

- acquérir les processus qui permettent d'accéder au savoir, de le comprendre,
- de le critiquer, de le transformer,
- se questionner sur leurs connaissances, leurs potentialités, leurs manières · d'apprendre, leurs objectifs à court et à long terme.

## 1.4. Prendre conscience de ce qu'impliquent leurs choix

Le bien-être de chaque élève, tant au niveau physique que mental ou social, implique la prise de conscience de ses choix. Ceci suppose qu'il se connaisse, connaisse ses besoins, identifie ses valeurs, prenne des positions philosophiques, se situe par rapport aux autres et soit en relation avec eux dans une société.

Chaque élève doit apprendre à :

### 1.4.1. connaître son corps, appréhender et accepter ses limites, le protéger

L'acquisition de savoirs relatifs aux notions élémentaires de biologie (hygiène...), d'anatomie et de physiologie humaines (digestion, reproduction...) permet de choisir, tant au niveau préventif que curatif, les options adaptées à ses besoins en matière de santé. Cela suppose notamment l'acquisition de notions propres à l'alimentation, à l'usage de médicaments ou autres substances, à la sexualité...

1.4.2. Connaître ses réactions dans diverses situations, les caractériser (différencier sans dévaloriser)

L'acquisition de savoirs relatifs aux notions de psychologie (équilibre mental, développement personnel, relations amoureuses, relations d'autorité...) permet d'identifier ses réactions, de verbaliser ses émotions et ses désirs, de reconnaître ses limites, de s'interroger sur son fonctionnement pour choisir les options les mieux adaptées à sa situation.

1.4.3. se situer par rapport aux autres et les respecter dans leurs différences, dans un cadre social donné

L'acquisition de savoirs relatifs aux notions de sciences sociales (pluralité des cultures et des valeurs, lutte des classes...) et de philosophie permet de poser des choix responsables en matière de santé, c'est-à-dire respectueux des autres.

## 2. Environnement et technologies

### 2.1. Se situer par rapport à l'environnement

Pour comprendre et se situer dans leur environnement, les élèves doivent acquérir les savoir-faire et savoirs essentiels relatifs :

- aux équilibres de l'environnement (notamment les cycles de l'eau et du gaz carbonique) et à leur influence sur les conditions météorologiques et climatiques ;
- à l'influence sur les écosystèmes des choix politiques, économiques, industriels et technologiques ;
- à l'adoption de modes de vie et de consommation respectueux de l'environnement ;
- à la construction d'une représentation interdisciplinaire de l'environnement.

### 2.2. Se situer par rapport aux technologies et aux sciences

Pour comprendre et se situer dans un univers technico-scientifique, les élèves doivent acquérir les savoir-faire et savoirs essentiels relatifs à :

- l'imbrication du technique et du social dans le fonctionnement d'une technologie ;
- la capacité d'interroger les technologies dans leurs effets en vue de faire des choix et de les utiliser à bon escient ;
- la capacité d'utiliser des modèles scientifiques et techniques pour aménager leur espace de vie et prévenir les accidents ;
- des éléments de formation scientifique, socio-économique et technologique de base permettant de participer aux débats de société sur la construction et les impacts des systèmes technologiques (par exemple ceux relatifs aux ressources énergétiques, aux pollutions, à la gestion des déchets, à l'ingénierie génétique, au contrôle des drogues, aux réseaux informatiques, à l'urbanisation...);
- la construction d'une représentation interdisciplinaire des développements technologiques.

### 2.3. Environnement économique et social

Pour apprendre à préparer l'avenir, à s'ouvrir à la diversité sociale et culturelle et développer des attitudes relationnelles, à agir en consommateurs responsables, les élèves doivent acquérir les savoir-faire et savoirs essentiels suivants.

#### 2.3.1. Apprendre à préparer leurs choix professionnels

- Prendre conscience de leurs motivations et de leurs capacités.
- Réaliser l'importance de la formation en cours par rapport à leur avenir.
- Se préparer au changement.
- Rassembler et exploiter les informations qui permettront de faire des choix et de mener à bien leurs projets de formation et/ou de vie professionnelle (Enseignement Supérieur de Plein Exercice ou de Promotion Sociale, IFPME...).

#### 2.3.2. S'ouvrir à la diversité sociale et culturelle et développer des attitudes relationnelles

- S'informer sur la diversité des idées, des cultures, des croyances, des valeurs, des traditions.

- Se former à la dimension européenne
- Réaliser l'importance de l'apport d'autres civilisations, par exemple dans le domaine des mathématiques et des sciences : l'origine de nos chiffres, le développement de l'astronomie, de l'algèbre, de la médecine...
- Comprendre l'évolution de la structure sociale, les rapports de force, les mécanismes d'exploitation, l'existence des inégalités sociales, de la pauvreté, de l'exclusion.
- Comprendre les mécanismes de solidarité (la sécurité sociale, le mouvement syndical...).
- Comprendre l'évolution démographique, les phénomènes migratoires, les naissances du racisme.
- Respecter l'individu par rapport à l'intérêt du groupe et réciproquement.
- Être sensibilisé aux droits de l'Homme, aux démarches en faveur de la paix.

### 2.3.3. Agir en consommateurs individuellement responsables

- Lire, analyser et comprendre les messages publicitaires, les distinguer d'autres types d'informations.
- Assurer l'équilibre entre leurs besoins, leurs désirs et leurs revenus.
- Maîtriser l'acte d'achat : analyser un contrat, lire une étiquette, comparer les prix, calculer des remises exprimées en pourcentage, vérifier un ticket de caisse.
- Pouvoir calculer des proportions, des pourcentages, un taux, convertir des devises étrangères, tenir compte de l'index, appliquer une règle de trois, utiliser à bon escient une calculatrice et la manipuler avec aisance.
- Pouvoir calculer leurs impôts, vérifier une feuille de paie.
- Gérer leur budget en utilisant judicieusement l'épargne et le crédit (ex : comprendre les mécanismes d'emprunt, d'épargne, de souscription d'assurances, de prêt hypothécaire).
- Estimer dans le budget la part du coût du transport, de l'alimentation, de l'habillement, des loisirs, du logement.
- Être capable de relever et de calculer des longueurs, des aires, des volumes et, de ce fait, pouvoir contrôler un devis.
- Comprendre les mécanismes des loteries et des jeux.

### 2.4. Citoyenneté dans une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures

Pour fonder leur appartenance à leur communauté par la connaissance des institutions, pour mettre en œuvre au quotidien les valeurs de la démocratie et exercer leur citoyenneté, les élèves sont amenés, notamment en fonction de l'actualité, à comprendre progressivement :

- l'organisation politique : les institutions, la représentativité, la citoyenneté, les pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire, les idéologies, les courants et les partis politiques, le système électoral ;
- le rôle des institutions économiques et sociales ;
- les institutions judiciaires, la raison d'être des lois, l'état de droit, les droits et les devoirs des citoyens ;
- le rôle du système éducatif ;
- les groupes de pression, les mouvements associatifs ;
- la présentation de sondages ou d'enquêtes (connaître les différentes formes usuelles de représentations statistiques) ;
- l'importance d'une participation au débat politique pour trancher les enjeux de société ;
- les enjeux de la citoyenneté européenne ;
- à partir de leur culture, l'importance de l'ouverture aux autres cultures.