



Fédération des Associations de Parents
de l'Enseignement Officiel

Etude

L'enseignement en Communauté française de Belgique aux regards des comparaisons internationales

Équipe de rédaction :

Christophe Desagher.

Avec Johanna de Villers.

Coordination : Hira Laci.

Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel

Avenue du Onze novembre, 57

1040 Bruxelles

02/527.25.75 – 02/525.25.70

www.fapeo.be – secretariat@fapeo.be

Avec le soutien de la Communauté française de Belgique

Table des matières

1. Les comparaisons internationales	4
1.1. Introduction	4
1.2. Présentation	4
1.3. Le cas PISA	5
1.3.1. Présentation	5
1.3.2. Critique d'ordre méthodologique	7
1.3.3. Répercussions des enquêtes PISA	8
2. Présentation des réformes de l'enseignement en Pologne et en Finlande.....	10
2.1. La Pologne.....	10
2.1.1. L'enseignement en Pologne avant la réforme de 1999	10
2.1.2. L'enseignement en Pologne après la réforme de 1999	11
2.1.3. Présentation de l'évolution.....	12
2.2. Finlande.....	14
2.2.1. Le système d'enseignement avant la réforme de 1968	14
2.2.2. Le système d'enseignement après la réforme de 1968.....	14
2.2.3. Le système d'enseignement dans les années 2000	15
2.2.4. Le contexte éducatif finlandais.....	16
3. La variance inter-établissements	17
3.1. Introduction.....	17
3.2. Orientation et réorientation des élèves	18
3.2.1. La différenciation scolaire à un âge donné	19
3.2.1.1. Les pays scandinaves	19
3.2.1.2. La Pologne.....	21
3.2.1.2.1. L'effet filière de la Pologne	21
3.2.1.3. Que retenir de la pratique de la différenciation scolaire à un âge donné ?.....	22
3.2.2. Le redoublement.....	23
3.2.2.1. Présentation	23
3.2.2.2. Une culture du redoublement.....	29
3.2.2.3. Que retenir sur le redoublement	31
3.3. Conclusion	32
4. Les problèmes relatifs au corps enseignant en début de carrière.....	34
4.1. Présentation	34
4.2. La formation des enseignants	34
4.2.1. Une formation en bac+3 ou en bac+5 ?.....	34
4.2.2. Les enseignants et les différentes réformes du système d'éducation	36
4.3. Les conditions matérielles de travail	37
4.4. Conclusion	38
5. Conclusion générale	39

Bibliographie.....	40
Annexe sur Décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire	45
Annexe sur l'effet du milieu socioéconomique des élèves et des établissements sur la performance des élèves en sciences.....	63

1. Les comparaisons internationales

1.1. Introduction

Les évaluations externes en Belgique ont pris une dimension toute nouvelle depuis le début des années 2000. À un tel point qu'en 2006, un décret¹ relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire a vu le jour.

On peut noter que par le passé, ces évaluations étaient bien moins fréquentes et qu'elles ne revêtaient qu'un caractère diagnostique alors qu'aujourd'hui, s'est développé un caractère certificatif.

Les évaluations externes sont aussi devenues un outil politique et la Communauté française ambitionne de les développer davantage.

Les évaluations externes menées au sein de la Communauté française mettent en avant des problèmes relatifs à la performance mais aussi à l'équité de notre enseignement. Du reste, nous ne sommes pas les seuls dans ces cas-là. Ainsi, on peut remarquer qu'il y a dans les classements internationaux des pays dont le système d'enseignement est non-performant /inéquitable - performant / inéquitable - performant / équitable - etc.

Certains systèmes nationaux peuvent sembler intéressants lorsque l'on ne regarde que leurs résultats mais, après une analyse approfondie, on se rend compte que les contextes éducatifs sont tellement différents qu'isoler un « élément miracle » dans un système pour l'appliquer à un autre, est aberrant.

On l'aura compris, comparer des systèmes nationaux différents sans un solide travail de remise en perspective ne serait pas sérieux.

1.2. Présentation

En matière de comparaisons internationales, une évolution s'est effectuée ces dernières années. Alors que par le passé, celles-ci servaient essentiellement à un pays pour pouvoir se situer par rapport à sa propre évolution historique, aujourd'hui, elles servent aussi à situer un pays par rapport aux autres pays participant à l'étude. Une classification peut dès lors être établie².

¹ Voir annexe sur le Décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire.

² Magy J., *Oser la qualité dans l'enseignement en Communauté française de Belgique*, Namur, Erasme, 1998, p. 11.

Même si un tel classement implique une globalisation des systèmes éducatifs, cela ne suppose pas une uniformisation, une standardisation de ces systèmes. Effectivement, un processus de localisation s'effectue en parallèle à partir du moment où des recommandations sont mises en œuvre. Le contexte national est donc bien tenu en compte. Au sein de chaque pays, un mécanisme d'interprétation est donc possible pour permettre la mise en place d'éléments tendant à rendre l'enseignement plus performant et plus équitable³.

Bien sûr, pour que les mesures soient comparables, il faut les standardiser. Pour ce faire, il y a tout un processus de réinterprétation des différentes compétences dont peut faire preuve l'élève. Cela permet de comparer des capacités d'élèves bien différentes les uns des autres (que ce soit au niveau national ou international). Ceci étant, des résultats statistiques émergent et se prêtent à la comparaison. Ils servent aux différents acteurs de l'enseignement (surtout politiques) pour la prise de différentes décisions quant à l'équité et l'efficacité de l'enseignement⁴.

Notons toutefois que le principe de compétitivité qui meut ce genre d'enquêtes suppose également que les compétences acquises par les élèves le soient à moindre coût⁵. Ce qui peut avoir des conséquences sur les politiques mises en place.

1.3. Le cas PISA

1.3.1. Présentation

Dans le domaine de l'enseignement, les enquêtes PISA⁶ sont les plus connues (des différents acteurs de l'enseignement) des comparaisons internationales. Elles sont aussi celles qui ont eu le plus d'écho à travers les médias. Il s'agit d'un ensemble d'enquêtes menées par l'OCDE⁷ visant à mesurer la performance des différents systèmes d'enseignement des pays participants.

Avant de développer ce que sont les études PISA, il est bon de rappeler qui est l'OCDE. Sur son site, elle se définit comme une « organisation [qui] offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière d'action publique, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de coordonner leurs politiques nationales et internationales⁸ ».

³ Van Zantem, A & Ball S J., « Comparer pour comprendre: globalisation, réinterprétations nationales et recontextualisations locales des politiques éducatives néolibérales », *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles, 1997/1-4, p. 118 et 128.

⁴ Normand R., « Les comparaisons internationales de résultats ... », *loc. cit.*, p. 86-87.

⁵ Normand R., « Le mouvement de la 'school effectiveness' et sa critique dans le monde anglo-saxon », *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles, 2001/1-4, p.154 et 158.

⁶ *Programme for International Student Assessment* - programme international pour le suivi des acquis des élèves.

⁷ Organisation de Coopération et de Développement Economiques.

⁸ http://www.oecd.org/pages/0,3417,fr_36734052_36734103_1_1_1_1_1_1,00.html

Dès lors, les études PISA ont été conçues comme étant non seulement un outil permettant d'identifier les forces et les faiblesses de différents systèmes éducatifs mais aussi comme un outil de régulation aux pays. Un regard extérieur leur est donné pour comprendre les logiques propres à leur système d'éducation. Ainsi faites, les évaluations indiquent des pistes de sortie de problèmes aux gouvernements.

Mais bien qu'il paraisse moralement souhaitable de relever le niveau de performance des systèmes éducatifs, cette focalisation sur le principe d'excellence tend à donner une importance toute particulière aux classements internationaux. Or, ces classements sont l'oeuvre d'une organisation à caractère économique. Aussi, de manière générale, les réformes des systèmes éducatifs répondent-ils à des impératifs économiques où la performance doit être atteinte à moindre coût. Cette tendance est particulièrement observable en Grande-Bretagne⁹.

Le contexte défini, on peut noter que ces enquêtes se distinguent par trois éléments particuliers :

- elles évaluent « un ensemble de compétences génériques identifiées comme nécessaires pour pouvoir comprendre le monde, assurer son développement personnel et participer pleinement à la vie collective »¹⁰. En conséquence de quoi, les enquêtes PISA ne tiennent pas compte des programmes nationaux d'enseignement puisqu'elles ne mesurent pas les acquis scolaires qui y sont relatifs. Ce qui est pris en compte dans le cadre de ces enquêtes, ce sont les aptitudes en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique ;
- les évaluations portent sur des élèves de 15 ans. Ces élèves peuvent donc être à des niveaux différents (à cause du redoublement par exemple) ;
- elles se déroulent en trois phases successives échelonnées sur trois ans (d'une durée d'un an chacune). Une enquête se focalise sur une matière précise. Chacune de ces matières est donc évaluée en profondeur tous les neuf ans. Ces trois phases portent sur¹¹ :
 - o la définition et la finalisation des *items* (instruments de mesure). D'abord rédigés en anglais (texte de départ), ils sont ensuite traduits dans la (ou les) langue(s) du pays où ils seront administrés puis retraduits en anglais (texte d'arrivée). De cette manière, ceux qui réalisent les tests peuvent s'assurer de la bonne traduction des questions, en vérifiant si le texte de départ est bien le même que le texte d'arrivée. Notons d'emblée que, d'un point de vue méthodologique, cela peut tout de même poser des problèmes de transposition d'une culture à une autre ;

⁹ Lessard C & Meirieu P., *L'obligation de résultats en éducation : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, De Boeck Université, 2005, p. 257-258.

¹⁰ Grenet, J., « PISA : une enquête bancaire ? », consultable en ligne :

<http://www.laviedesidees.fr/PISA-une-enquete-bancale.html>

¹¹ *Idem*

- le contrôle des items et des méthodes de collecte de données ;
- l'évaluation de l'échantillon.

1.3.2. Critique d'ordre méthodologique

Au niveau méthodologique, les tests PISA ne sont pas exempts de toutes critiques. Comme indiqué plus haut, les tests peuvent, de par la nature des questions, favoriser ou défavoriser certaines populations scolaires.

Quand un individu est soumis à un test, cela lui demande certains acquis culturels et linguistiques. Pour qu'il puisse satisfaire au test, il lui faut donc « se reconnaître », c'est-à-dire comprendre les questions qui lui sont posées. Plus spécifiquement sur la question des tests PISA, un degré de congruence entre le système éducatif national (voire communautaire comme en Belgique) et les normes culturelles et linguistiques que supposent ces tests est nécessaire. Au plus ce degré est élevé pour un groupe scolaire, au plus la probabilité de satisfaire aux tests sera grande.

- Imaginons un exercice de suite logique : trois mots dont un à rejeter. Cet exercice est donné dans deux groupes scolaires dont les acquis culturels en matière de catégorisation des êtres sont différents : chien – poule – graine. Deux réponses différentes seront données :
 - dans une culture où il est de tradition d'accorder une primauté à la différence entre règne animal et règne végétal, la réponse donnée sera « graine ». Le raisonnement logique sera que le chien et la poule appartiennent au règne animal.
 - Dans une culture où il est de tradition d'accorder une primauté à l'être vu dans sa totalité, la réponse donnée sera « chien ». Le raisonnement logique sera que la poule mange des graines.

Un raisonnement logique est bien au fondement de ces deux réponses. Pourtant, l'une d'elles sera considérée comme fautive à partir du moment où les principes culturels qui sous-tendent ce type de test ne sont pas explicités.

De la sorte, ce n'est pas tant un manque de connaissances qu'un manque de compréhension du contexte des questions qui sera à l'origine des difficultés rencontrées par un groupe scolaire¹².

Pour y remédier, la méthode dite du *Differential Item Functioning* (DIF) a été mise en place : si un biais est présent, cette méthode permet de distinguer si celui-ci tient à l'item ou au test en lui-même. La présence d'un biais de premier type indique qu'un groupe scolaire sera avantagé ou désavantagé durant les tests. Diminuer la valeur accordée à ce type de biais permet d'augmenter la validité du test. Le deuxième type de biais, quant à lui, concerne la moyenne des scores pour les différents groupes

¹² Haenish Hans / Oijen V Paul, *Reporting evaluation findings to policy makers*, European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems, Network Study, 2004, p. 1-7.

scolaires. La prise en compte de ce genre de biais permet de construire des intervalles d'incertitude propices à rendre cohérents les scores du test. Mais la méthode DIF n'a pas trait à la sélection des *items* jugés pertinents ni à la manière dont la matière évaluée est définie¹³.

D'autres problèmes d'ordre méthodologique peuvent apparaître au niveau de l'échantillon : la comparaison entre les différents échantillons nationaux n'est jamais chose facile car chaque pays a ses propres caractéristiques en termes de sexe, d'âge ou encore d'indices socioéconomiques. En matière d'analyse et de justesse¹⁴ des problèmes peuvent aussi apparaître. Car, par exemple, en matière démographique, les pays étudiés dans le cadre des études PISA peuvent se distinguer les uns des autres. C'est pourquoi, il faut restituer ces données dans la culture nationale (ou communautaire). Il est donc nécessaire d'accorder de l'importance à l'histoire du pays et à ses priorités pédagogiques, ceci pouvant expliquer qu'un pays peut être plus ou moins sensible à des tests tels que PISA¹⁵.

1.3.3. Répercussions des enquêtes PISA

Une dernière catégorie de problèmes est à mettre en avant : celle qui touche à la réception des résultats.

Les médias ont largement contribué à faire connaître les tests PISA au grand public. Mais il faut remarquer que de manière générale, et dans un grand nombre de pays, les médias concentrent leur attention sur les éléments les plus sujets à discussion d'un point de vue scientifique (voir ci-dessous). Entre autres, les classements¹⁶.

Enfin, ces études ont également des effets politiques. Anne Van Haecht relève trois effets indésirables¹⁷ :

- le « traitement rapide » (*Quick Fix*) à la suite de la parution des résultats de l'enquête, plus spécialement lorsqu'ils sont mauvais. Deux exemples sont mentionnés dans l'article. Le premier est la réaction rapide en 1996 (TIMSS) des Anglais et Australiens. A la suite des mauvais résultats nationaux obtenus en math-sciences, les volumes horaires ont été augmentés en mathématiques sans une réelle réflexion quant à la matière à enseigner supplémentaire. Le deuxième est celui de la Communauté française de Belgique, à la suite de la publication des résultats de PISA 2000 (en 2002),

¹³ Normand R., « L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation », *Education et Sociétés*, Paris, INRP, De Boek, N°12, 2003/2, p. 83-84.

¹⁴ Normand R., « Les comparaisons internationales de résultats ... », *loc.cit.*, p. 74.

¹⁵ Normand R., « Le mouvement de la 'school effectiveness' ... », *loc. cit.*, p. 155-156.

¹⁶ Grenet J., « PISA : une enquête bancale ? », 2008, consultable en ligne :

<http://www.laviedesidees.fr/PISA-une-enquete-bancale.html>

¹⁷ Van Haecht A., « Les politiques publiques d'éducation : un renouvellement nécessaire des outils théoriques ? », *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles, 2001/1-4, p. 25-26.

un décret sur le pilotage du système scolaire a vu le jour. Les dispositifs tels qu'ils étaient proposés ne pouvaient avoir de réel impact sur le principal problème de l'enseignement en Communauté française, à savoir le fait que les résultats des élèves dépendaient de l'établissement fréquenté ;

- la « greffe » d'une solution miracle permettant de passer du niveau cancre à celui de génie. C'est dans cette optique que l'on peut voir la tentative, au début des années 1990, de supprimer le redoublement au premier cycle du secondaire ;
- suivant la même logique que la « greffe », le « *Pick and Mix Package* » qui consiste à essayer de repérer l'élément central d'un système d'enseignement étranger (qui expliquerait que ce système soit performant) et à l'appliquer tel quel sans recontextualisation sociale, politique, historique ou économique. Sans une remise en perspective du contexte national, le fait de construire un système éducatif « en faisant son marché » dans d'autres systèmes peut avoir les mêmes effets négatifs qu'une simple « greffe ».

Malgré ces critiques, il reste que les études PISA sont d'une validité et d'une scientificité indéniable¹⁸, tant sur la forme que sur le contenu.

¹⁸ Cattonar B., Mangez E., Delvaux B., Mangez C., Maroy C., « Réception, usage et circulation au niveau national d'un instrument supranational de régulation basé sur la connaissance : les enquêtes PISA - Le cas de la Communauté française de Belgique », Bruxelles, mars 2009, *Project n°0288848-2 co-funded by the European Commission within the Sixth Framework Program*, p. 55, consultable en ligne : http://www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Scientific_reports/Orientation3/PISA.WP12.Belgium.Educ.VF.pdf

2. Présentation des réformes de l'enseignement en Pologne et en Finlande

Lors de cette étude, nous nous attarderons de manière générale sur les résultats des pays européens. Parmi eux, les scores de la Finlande et de la Pologne seront mis plus particulièrement en avant.

L'excellence finlandaise a été consacrée par les études PISA. Mais, comme nous le verrons, cela n'a pas toujours été le cas. Un tournant s'est effectué à la fin des années 1960 en Finlande en matière d'enseignement. Depuis, il est un des plus performants mais aussi un des moins discriminants.

La Pologne a aussi connu une évolution significative en matière de performance et d'équité. Ces progrès sont bien plus récents que ceux de la Finlande et ont été réalisés durant les années 2000. Ainsi, les tests PISA, ont pu « noter » les avancées grâce à leurs différents cycles.

À travers leur histoire, on peut être amené à comprendre le « pourquoi » des différentes marches en avant qui ont vu le jour dans ces pays.

2.1. La Pologne

2.1.1. L'enseignement en Pologne avant la réforme de 1999

Avant la réforme, l'enseignement en Pologne était profondément inégalitaire. C'est un des maux relevés par l'OCDE en 1996¹⁹.

À cet égard, l'enquête nationale menée dans ce pays épinglait le fait que les meilleurs collèves restreignaient leur accès par des examens d'entrée très rigoureux. Dans un même temps, il faut noter qu'à cette époque, les meilleurs résultats étaient le fait des élèves dont les parents jouissaient d'un statut socioéconomiques élevé²⁰. Les moins nantis voyaient leurs possibilités d'accès aux bonnes écoles très réduites.

La différence de performance se marquait au niveau des établissements. De plus, il y avait une différence notable entre les villes et les zones rurales. En effet, les établissements scolaires étiquetés comme « bons », se trouvaient dans les zones les plus prospères du pays. Dans ces quartiers, les écoles pouvaient bénéficier d'un soutien financier plus important et en conséquence, améliorer la qualité de l'encadrement pédagogique : rénover voire construire des bâtiments scolaires,

¹⁹ OCDE, *Examens des politiques nationales d'éducation : Pologne*, Paris, OCDE, 1996.

²⁰ *Ibidem*, p. 30.

organiser des cours supplémentaires, s'équiper en matériel informatique ou encore mieux rémunérer les professeurs²¹.

Sur ce dernier point, on peut noter que la rémunération des professeurs était largement insuffisante et bien inférieure au salaire moyen dans le secteur de la production²². Le choix de carrière n'était donc pas un choix positif (puisque très peu attractif)²³. Aussi, à l'intérieur même de la profession, ce faible niveau de rémunération était-il source de mécontentement.

Notons malgré tout que la masse salariale représentait 84% des moyens publics mis à disposition de l'éducation. Mais, comme le note l'étude de l'OCDE, les moyens pouvant être dégagés en vue de l'amélioration qualitative de l'enseignement étaient plus que restreints et le secteur de l'éducation était en proie à de nombreuses coupes budgétaires²⁴ au début de cette décennie.

2.1.2. L'enseignement en Pologne après la réforme de 1999

Une profonde réforme de l'enseignement en Pologne est entrée en vigueur le 1^{er} janvier 1999. Son champ d'application était vaste. Ainsi, les domaines de la formation des cadres pédagogiques, les structures des établissements scolaires et les programmes d'enseignement ont été profondément modifiés²⁵.

Le nouveau système d'enseignement est obligatoire et gratuit pour tous les enfants jusqu'à l'âge de 18 ans.

Au niveau de l'organisation des filières, avant 1999, il y avait dans l'enseignement polonais huit années d'études primaires suivies de trois années de secondaires. À ce niveau, il y avait une filière générale et une générale à orientation pratique ; il y avait également une filière professionnelle. Après la réforme²⁶, le cycle primaire a été ramené à six années suivies d'un cycle de secondaire inférieur de trois ans à orientation générale qui permet l'accès à un deuxième cycle proposant diverses filières²⁷.

Actuellement, une éducation préscolaire (et facultative) est organisée pour les enfants de 3 à 6 ans. Le *przygotowanie do szkoly* est l'équivalent des maternelles en Communauté française. Toutefois, ce niveau inclut une « classe zéro », obligatoire

²¹ *Ibidem*, p. 30.

²² *Ibidem*, p. 92.

²³ *Ibidem*, p. 31.

²⁴ *Ibidem*, p. 92.

²⁵ Informations issues du site du gouvernement polonais, consultable en ligne :

<http://www.poland.gov.pl/Syst%C3%A8me,d%E2%80%99,enseignement,6406.html>

²⁶ Notons que les deux systèmes ont cohabité durant quelques années.

²⁷ OCDE, *PISA 2006 : les compétences en sciences, un atout pour réussir*, Paris, OCDE, 2007, p. 227.

pour les enfants ayant atteint l'âge de 6 ans. L'objectif de cette classe est d'harmoniser les chances de réussite pour le primaire²⁸.

La période de six ans de formation durant les primaires (*Szkola podstawowa*) où les enfants acquièrent les savoirs fondamentaux se termine par un examen des connaissances et des savoir-faire. Cet examen est à caractère informatif.

Dans le secondaire inférieur (*Gimnazjum*), les trois années sont sanctionnées par un examen comprenant une partie littéraire, une partie mathématique et une autre consacrée aux sciences naturelles. Les résultats obtenus à cette épreuve déterminent largement la suite de la scolarité de l'élève²⁹.

En effet, ils influencent les élèves dans leur choix de filière pour le second cycle du secondaire : un lycée d'enseignement général de trois ans, une école technique de quatre ans ou une école professionnelle qui, selon le cas, proposera une formation en deux ou trois ans.

2.1.3. Présentation de l'évolution

Lors des premiers tests PISA en 2000, les scores de la Pologne étaient bien inférieurs à ceux de la moyenne des pays soumis à ces tests par l'OCDE. Six ans après, le constat est tout autre : la Pologne a aujourd'hui des scores aux études PISA qui sont supérieurs à la moyenne.

L'amélioration de la performance des élèves polonais est notable en à peine six ans. De plus, elle concerne l'ensemble de la population scolaire.

Différences observées en compréhension de l'écrit entre centiles de PISA 2000, PISA 2003 et PISA 2006 ³⁰												
	5 ^e		10 ^e		25 ^e		75 ^e		90 ^e		95 ^e	
	Diff	Er. T.	Diff	Er. T.	Diff	Er. T.	Diff	Er. T.	Diff	Er. T.	Diff	Er. T.
PISA 2003 - PISA 2000	26	(12,0)	31	(10,0)	22	(8,6)	12	(8,6)	13	(9,1)	15	(9,1)
PISA 2006 - PISA 2003	4	(9,1)	0	(8,1)	5	(6,7)	16	(6,3)	17	(6,6)	18	(7,5)
PISA 2006 - PISA 2000	31	(11,1)	31	(9,6)	27	(8,4)	28	(8,4)	30	(8,9)	32	(8,7)

²⁸ Descriptif de la réforme de l'enseignement en Pologne, disponible en ligne sur :

http://www.eurorai.org/PDF/pdf%20seminar%20Karlsruhe/Karlsruhe-Situation%20in%20POLEN_definitiv_FR.pdf

²⁹ Site du gouvernement polonais, consultable en ligne :

<http://www.poland.gov.pl/Syst%C3%A8me,d%E2%80%99,enseignement,6406.html>

³⁰ Données issues du tableau 6.3c « Différences observées en compréhension de l'écrit entre centiles de PISA 2000, PISA 2003 et PISA 2006 » dans *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir* - OCDE © 2007 - ISBN 9789264040144, consultable en ligne :

<http://dx.doi.org/10.1787/152754053448>

Ainsi, comme l'indique le tableau ci-dessus, entre 2000 et 2003, les améliorations de scores les plus remarquables étaient le fait des élèves qui se situaient sous le niveau 2 aux tests, à savoir les élèves du bas du spectre de performance. C'est donc le premier quartile (5^e, 10^e et 25^e centiles) qui a fait remonter le score moyen de la Pologne entre 2000 et 2003. Depuis 2003, les améliorations sont plus uniformes. En termes de points, dans le domaine de la compréhension de l'écrit, la moyenne a augmenté de 17 points entre 2000 et 2003 et de 11 points entre 2003 et 2006. Le score actuel de la Pologne est de 508 points³¹. Pour indication, la moyenne de l'OCDE est de 492 points et celle de la Communauté française est de 473 points³².

Notons d'emblée que le score de la Pologne se situe à 16 points au-dessus de la moyenne, soit 3.25% au-dessus de la moyenne de l'OCDE, alors que la Communauté française est en-dessous de cette moyenne de 3.86% (19 points). De manière générale, si les écarts en termes absolus peuvent paraître énormes, c'est aussi parce que la moyenne de l'OCDE a été calculée pour que les différentes moyennes nationales tournent autour de 500 points. Ce choix a des conséquences sur les représentations que l'on peut se faire des écarts. Si d'aventure les moyennes nationales avaient été construites pour tourner autour de 100 points, la Pologne aurait 103.25 points et la Communauté française aurait 96.14 points. Donc, au lieu d'avoir un écart en termes absolus de 35 points, il ne serait plus que de 7.11. On peut faire l'hypothèse qu'avec de telles moyennes (et donc écart entre pays), PISA n'aurait pas eu le même impact.

Toutes précisions faites, il est tout de même à noter que la Pologne a fait des progrès notables en 6 ans. Selon les études menées par la Pologne elle-même, cette évolution est principalement due à la réforme de son enseignement de 1999³³. De manière succincte, on peut dire que le pays a mis en avant l'enseignement technique général et l'enseignement supérieur de manière à pouvoir former ces jeunes à plus de mobilité. Il faut noter aussi qu'une redistribution des compétences a été effectuée entre les autorités locales et régionales. Celle-ci a permis une meilleure répartition des ressources financières³⁴.

³¹ OCDE, *PISA 2006 ...*, *op. cit.*, p. 326.

³² Baye, A., Quittre V., Hindrycks G., Fagnant A. (sous la direction de Lafontaine, D.), « Les acquis des élèves en culture scientifique. Premiers résultats de PISA 2006 », Liège, *Unité d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement (ULg)*, Liège, 2007, p. 13.

³³ OCDE, *PISA 2006 ...*, *op. cit.*, p. 347.

³⁴ Explications des impacts de la réforme de 1999 disponible en ligne sur :

http://europa.eu/legislation_summaries/enlargement/2004_and_2007_enlargement/poland/e19106_fr.htm

2.2. Finlande

2.2.1. Le système d'enseignement avant la réforme de 1968³⁵

Le système d'enseignement avant 1970 n'avait guère une situation plus enviable que l'enseignement d'aujourd'hui en Communauté française. Enormément de jeunes de 14 à 17 ans abandonnaient l'école de manière précoce et le taux de chômage chez les jeunes non-qualifiés était très important.

L'école obligatoire et gratuite en Finlande concernait les enfants de 6 à 11 ans. À la fin des primaires, des examens étaient organisés en vue du passage en secondaire. Ceux qui ne satisfaisaient pas à ces épreuves étaient orientés vers des classes spéciales pour enfants en difficultés scolaires. La sélection des élèves était effective après seulement cinq années d'enseignement obligatoire en primaire³⁶.

Tous les autres niveaux de l'enseignement étaient payants :

- l'école maternelle était facultative et concernait les enfants de 2-3 ans à 6 ans ;
- l'enseignement secondaire inférieur (collège) pour les enfants de 11 à 16 ans était payant. Ce cursus était sanctionné par un examen ;
- l'enseignement secondaire supérieur existait dans une filière générale (lycée, avec examens finaux) et dans une filière professionnelle.

Notons que l'enseignement, dans certaines écoles, est devenu mixte peu avant la réforme.

2.2.2. Le système d'enseignement après la réforme de 1968

La sélection des enfants à un âge précoce est abolie et un tronc commun est créé. Les écoles primaires sont couplées avec les collèges. Ce cursus spécifique s'étale donc sur 9 ans et concerne les enfants de 7 à 16 ans. L'enseignement est gratuit et mixte³⁷.

À partir de ce tronc commun, les enfants peuvent choisir d'aller au lycée ou de suivre un enseignement professionnel. Ces deux filières proposent des formations de trois années.

La réforme a donc consacré un enseignement gratuit pour tous les enfants de 7 à 16 ans où ils peuvent évoluer dans un cursus où il n'existe pas de possibilité de doubler et où il n'y a pas de filières différentes.

³⁵ Le décret a été mis en place dans les faits à partir de 1972.

³⁶ Maurin E., *La nouvelle question scolaire ...*, op. cit., p. 45.

³⁷ Informations issues de Anttila, Cl., « Système scolaire finlandais », 2008, consultable en ligne : http://www.ehecscolaire.be/nouvelles_fichiers/dias080115.pdf

Durant ces années dites de « tronc commun », une attention toute particulière est apportée aux difficultés que peut rencontrer l'élève (enseignement différencié). Et des outils pour le dépistage précoce des difficultés sont mis en œuvre.

Cette réforme s'est étendue du nord au sud du territoire et a pris fin en 1977. Le fait d'étaler dans le temps et à travers le territoire la réforme a permis de manière synchronique de récolter des informations relatives à la mise en place de cette réforme. C'est en Finlande (mais aussi dans les autres pays scandinaves) que le législateur a eu le plus à cœur de se donner les moyens d'évaluer les effets des réformes qui seraient mises en place³⁸.

2.2.3. Le système d'enseignement dans les années 2000³⁹

La distinction entre l'école primaire et le collège est abolie. L'enseignement dans le tronc commun est donc un enseignement continu pour les enfants de 7 à 16 ans. L'abandon scolaire y est très rare (à peu près 0.3%).

Les notes n'existent pas avant la 5^{ème} (pour les élèves de 11 ans). Le système de notation met en avant les acquis des élèves et non leurs manquements. La note est accompagnée d'un commentaire :

- 10 : excellent
- 9 : très bien
- 8 : bien
- 7 : assez bien
- 6 : satisfaisant
- 5 : passable
- 4 : faible

Une classe de 10^{ème} est organisée pour les élèves qui auraient au terme de leur 9^{ème} encore des 4. Cette classe supplémentaire s'organise en vue de pouvoir rattraper les faiblesses dans la (ou les) matière(s) qui pose(nt) problème à l'élève.

Un soutien particulier à l'élève en difficulté est aussi apporté dans le secondaire supérieur pour éviter d'éventuels abandons. Enfin, pour les enseignants, la formation continue est devenue obligatoire en 2009.

³⁸ Maurin E., *La nouvelle question scolaire ...*, op. cit., p. 27.

³⁹ Anttila, Cl., « *Système scolaire finlandais* », consultable en ligne : http://www.ehecscolaire.be/nouvelles_fichiers/dias080115.pdf

2.2.4. Le contexte éducatif finlandais

L'excellence des élèves finlandais aux différentes études PISA, ne doit pas faire oublier que le système éducatif est bien différent du nôtre. La Finlande bénéficie aussi d'un contexte socioculturel bien distinct du nôtre.

Ainsi est-il bon de souligner que les excellents résultats des élèves finlandais en lecture sont aussi tributaires du fait que d'importantes campagnes de publicité sensibilisent le grand public (donc toutes les classes sociales) à l'importance de la lecture. D'importants efforts sont donc consacrés en la matière⁴⁰.

Cette remarque vaut bien sûr pour tous les contextes éducatifs nationaux des pays participant aux enquêtes internationales comme celle de PISA mais a un écho tout particulier lorsqu'il s'agit de comparer ses propres résultats à ceux qui sont les mieux classés.

⁴⁰ Normand R., « De l'Accountability aux standards : la traduction européenne des politiques de la performance », *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles, 2005/1-2, p. 63-64.

3. La variance inter-établissements

3.1. Introduction

Plusieurs éléments tendent à créer en Communauté française une forte dispersion des résultats. À ce propos, on peut relever, pêle-mêle, un effet filière, le redoublement, le milieu socioéconomique, l'âge de répartition des élèves entre les différentes filières, etc.

La variance inter-établissements indique dans les études PISA, le degré d'homogénéité de performance des élèves d'un établissement à l'autre. Au niveau méthodologique, il faut noter que « certaines disparités significatives entre établissements sont difficiles à quantifier ou à décrire, car elles peuvent en partie découler de différences liées à la qualité de l'enseignement que les établissements dispensent, ou à leur efficacité⁴¹ ».

C'est ce même indicateur qui a permis de « consacrer » l'enseignement en Communauté française comme étant l'un des plus inégalitaires d'Europe.

Sur la question de la performance par contre, il serait faux de dire que notre enseignement est mauvais. Effectivement, en Communauté française, nombre d'élèves ont de très bons résultats aux tests PISA. Les problèmes se situent au niveau du nombre de ces élèves et de leur répartition :

- Si la moyenne PISA des performances est en-deçà de la moyenne de l'OCDE malgré le fait qu'un bon nombre d'élèves réussissent bien les tests ; c'est qu'un nombre encore plus important d'élèves ratent ces mêmes tests. le score obtenu aux tests PISA au niveau de la Communauté étant une moyenne. De manière générale, la moyenne est un outil statistique qui est influencé par les valeurs extrêmes ; une même moyenne pouvant être obtenue dans des situations bien différentes. Mettons, une moyenne de 10 sur 20, la distribution des résultats peut être par exemple :
 - o 0 - 0 - 3 - 5 - 5 - 6 - 10 - 10 - 10 - 11- 11 - 12 - 12 - 13 - 13 - 14 -15 - 16 - 16 - 18 ;
 - o 0 - 0 - 0 - 0 - 0- 0 - 0- 0 - 0 - 0 - 20 - 20 - 20 - 20- 20 - 20- 20 - 20- 20 - 20 ;

Dans le premier cas, bien que la moyenne indique un résultat faible, on peut remarquer que seul un quart de la classe est en échec. Dans le second cas, il y a une moitié très performante et une autre totalement en échec.

- Il y a un « effet établissement » et un « effet filière » très important en Communauté française. Chez nous, les élèves en échec sont réorientés vers des filières dites de relégation. Aussi, retrouve-t-on généralement les élèves

⁴¹ OCDE, *PISA 2006 ...*, op. cit., p. 186.

ayant connu des échecs dans les mêmes écoles (qui sont elles-mêmes qualifiées « d'écoles ghettos »).

Une particularité de ce phénomène est qu'il touche singulièrement les classes sociales les plus dévalorisées.

Pourtant, la fréquentation d'un établissement scolaire où la majorité des élèves est issue de milieux privilégiés est favorable pour un élève (soit son propre milieu socioéconomique)⁴², comme l'indique le tableau mis en annexe⁴³.

Ces constats ont poussé les politiques à agir et différents décrets tentant de rendre l'enseignement plus égalitaire, ont vu le jour⁴⁴.

Ainsi, il faut tout de même noter qu'une diminution de la variance inter-établissements a vu le jour. Effectivement, elle a diminué, en Belgique, de 65.0% à 57.0%⁴⁵ entre 2000 et 2006.

La question qui pourrait dès lors se poser est de savoir si le fait de créer des classes hétérogènes ne serait pas défavorable au niveau des résultats des élèves les plus performants ?

3.2. Orientation et réorientation des élèves

Il existe plusieurs dispositions qui ont pour but que l'élève trouve la place qui corresponde le mieux à ses besoins et souhaits au sein de l'école. Prenons par exemple, existent la différenciation scolaire à un âge donné et le redoublement.

La différenciation scolaire à un âge donné correspond au moment institutionnel où l'enfant est amené à choisir, selon ses envies (ou celles de ses parents), une orientation spécifique parmi un certain nombre de filières. Le deuxième, correspond généralement à ce que certains considèrent comme une nécessité : faire recommencer une année à un élève qui n'aurait pas satisfait en termes de savoirs.

⁴² *Ibidem*, p. 210.

⁴³ Voir annexe « Effet du milieu socioéconomique des élèves et des établissements sur la performance des élèves ».

⁴⁴ Notons d'emblée qu'avant la parution des enquêtes PISA, le milieu politique avait déjà agit en la matière.

- 30 JUIN 1998. - Décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives.

- 27 MARS 2002. - Décret modifiant le décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives et portant diverses mesures modificatives.

- 18 JUILLET 2008. - Décret visant à réguler les inscriptions des élèves dans le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire et à favoriser la mixité sociale au sein des établissements scolaires.

- 30 AVRIL 2009. - Décret organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité.

⁴⁵ OCDE, *PISA 2006 ...*, op. cit., p. 188.

Une même logique anime ces décisions : créer des classes plus homogènes pour faciliter l'apprentissage. Mais, au-delà de ces mécanismes, différents enjeux se tissent et des effets pervers apparaissent.

3.2.1. La différenciation scolaire à un âge donné

Comme l'indique l'OCDE dans PISA 2006, « Si les structures d'enseignement sont profondément enracinées dans le contexte culturel et historique des pays, elles ne sont pas figées pour autant, ainsi qu'en atteste le fait que, depuis les années 1960, de nombreux pays de l'OCDE délaissent les structures hautement stratifiées au profit de structures plus intégrées (Fiels et al., 2007). Les pays nordiques ont été les premiers à franchir le pas, il y a plus de 25 ans, alors que l'Espagne ne s'est lancée que dans les années 1990 dans une réforme visant à ajouter deux années d'études générales. L'exemple le plus récent est celui de la Pologne : l'orientation des élèves vers des filières d'enseignement différentes a été repoussée d'un an.⁴⁶ »

Il faut noter que la corrélation entre les indicateurs de performance et l'âge auquel s'effectue la différenciation scolaire n'est pas statistiquement significative. Toutefois, la variation inter-établissements est plus forte dans les pays où cette différenciation s'effectue précocement⁴⁷.

Sur ce dernier point, puisque la variation inter-établissements est corrélée avec la sélectivité socioéconomique, de manière transitive, le risque que les systèmes où la différenciation s'effectue à un âge précoce soit en corrélation avec l'indice socioéconomique existe bel et bien. Ceci est expliqué dans l'enquête PISA par l'intuition que d'une part, dans les systèmes hautement stratifiés, les enfants sont très dépendants économiquement de leurs parents et que d'autre part, les parents qui jouissent d'un fort indice socioéconomique sont plus à même de comprendre les enjeux qui sous-tendent le milieu scolaire⁴⁸.

3.2.1.1. Les pays scandinaves

Historiquement ce sont les pays scandinaves, plus spécifiquement la Suède dès les années 1950, qui se sont les premiers démarqués en matière de réforme scolaire sur le domaine de l'âge de la différenciation scolaire. Le souci était de réduire les inégalités de destin des enfants⁴⁹.

L'idée d'instaurer une école unique est née en Suède à la fin de la deuxième guerre mondiale et c'est en 1950 qu'une école de base unique obligatoire, s'étalant sur neuf ans, voit le jour à titre expérimental. Le projet définitif de l'école de base obligatoire,

⁴⁶ *Ibidem*, p. 238.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 238.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 238.

⁴⁹ Maurin E., *La nouvelle question scolaire ...*, *op. cit.*, p. 21.

Grundskola, est adopté en 1962⁵⁰. Plusieurs réformes concernant le cycle secondaire supérieur seront mises en place dans les années 1970 et 1980 et concerneront entre autre l'élargissement des critères d'admission des étudiants, ou encore la création de nouveaux cycles courts d'enseignement professionnel⁵¹.

S'inspirant de son voisin suédois, la Finlande a également mis en place une école de base unique. Le souci de rendre l'enseignement plus égalitaire prévalait dans cette réforme de l'enseignement, née en 1968 et appliquée dès 1972.

Que ce soit en Norvège, en Suède ou en Finlande, la mise en place d'une école fondamentale a été étalée dans le temps et dans l'espace. Ainsi, les réformes ont pris effet dans des écoles volontaires (en Suède ou en Norvège) ou ont été instaurées de région en région (en Finlande). Mais au fur et à mesure de leur application, des données ont pu être récoltées par les pouvoirs publics. De cette manière, les éventuels problèmes qui auraient pu se poser, pouvaient directement être détectés.

Aujourd'hui, ces pays ont certes de très bons résultats aux évaluations externes, comme celles menées par l'OCDE, mais font aussi état d'une très basse variance inter-établissements. Bien que les contextes socio-politico-économiques et démographiques soient différents de celui de la Communauté française, il faut bien noter que performance et équité de l'enseignement sont des enjeux tout à fait compatibles comme le montre l'histoire de ces pays.

Cela a aussi des répercussions au niveau du choix des parents pour l'école de leurs enfants. En effet, ils peuvent accorder moins d'importance au choix de l'école en elle-même puisque c'est tout le système scolaire de ces pays qui assure des normes élevées de performance dans tous les établissements scolaires et pour tous les enfants. L'exemple contraire est donné par les systèmes (dont ceux de la Communauté française) où on peut observer d'importants écarts entre les établissements⁵².

Ces expériences sont encourageantes car bien que le poids de l'indice socioéconomique des parents pèse toujours dans la balance de la réussite scolaire des enfants, ces pays⁵³ montrent que le surmonter est faisable et que concilier qualité et égalité des chances dans l'éducation est possible⁵⁴.

Enfin, pour les enfants, une amélioration notable des destins est à remarquer. On peut en effet souligner un réel progrès pour les plus doués des enfants des milieux

⁵⁰ The official gateway to Sweden, « L'enseignement scolaire en Suède », *Institut suédois*, avril 2007, disponible en ligne :

http://www.sweden.se/upload/Sweden_se/french/factsheets/SI/L_enseignement_scolaire_en_Sue_de_FD38a.pdf

⁵¹ Tondelier M., « Généralités sur le système scolaire suédois », janvier 2008, disponible en ligne :

<http://societesnordiques.wordpress.com/2008/01/06/generalites-sur-le-systeme-scolaire-suedois/>

⁵² OCDE, *PISA 2006 ...*, op. cit., p. 187.

⁵³ Mais également la Pologne comme nous allons le voir mais aussi d'autres pays comme l'Estonie.

⁵⁴ OCDE, *PISA 2006 ...*, op.cit., p. 214.

modestes suédois et finlandais. Car « contrairement à une idée qu'aiment caresser les nostalgiques de tous bords, ce sont bel et bien les plus doués des enfants des classes populaires qui perdaient le plus au jeu de la sélection précoce.⁵⁵ »

3.2.1.2. La Pologne

Le fait que la Pologne ait mis sa réforme en œuvre durant « les années PISA » est particulièrement pratique pour l'analyse. Ainsi, les études PISA ont pu observer les évolutions quasiment en temps réel et ont pu établir une corrélation avec les politiques menées en matière d'enseignement.

Pour rappel, un des dispositifs de la réforme de l'enseignement polonais de 1999 était de repousser l'âge de l'orientation vers différentes filières d'un an, c'est-à-dire à 16 ans.

Cette décision, combinée à d'autres éléments de la réforme de l'enseignement menée en Pologne, a permis de baisser de manière spectaculaire la variation inter-établissements. Rappelons que l'effet établissement est aussi fort présent en Communauté française et qu'il est un des facteurs expliquant le mieux que notre enseignement peut être qualifié d'inégalitaire.

Du cas polonais, on peut retenir que le fait d'avoir allongé d'un an le tronc commun explique pour une bonne part que la variance moyenne de la performance des élèves est passée de 50.7% en 2000 à 14.9% en 2003 et à 12.2% en 2006.

3.2.1.2.1. L'effet filière de la Pologne

Comme l'indique l'OCDE dans son rapport PISA, les filières existantes sont des formes de différenciations possibles au niveau de l'enseignement mais aussi au niveau socioéconomique. En effet, plus l'offre de filières est grande, plus le poids du milieu socioéconomique sera important. Le cas des filières professionnelles est le plus connu : elles se distinguent des autres filières par le fait qu'elles ont pour finalité de préparer les élèves à la vie active. Les filières générales quant à elles, mènent généralement les élèves à un cursus de type supérieur, universitaire ou non-universitaire⁵⁶.

En Pologne, parallèlement à la réforme en profondeur du système d'enseignement initié en 1999, le salaire des professeurs a été augmenté de manière conséquente, le revenu des enseignants passant donc au-dessus du salaire moyen du pays.

La diminution de la variance inter-établissements s'est bien traduite par une plus grande équité de l'enseignement. Cette variance était principalement due à la multiplication des filières. C'est pourquoi la réforme de 1999 a agi sur l'offre en la restreignant significativement.

⁵⁵ Maurin E., *La nouvelle question scolaire ...*, op. cit., p. 15.

⁵⁶ OCDE, *PISA 2006 ...*, op. cit., p. 238.

La Pologne a enregistré la deuxième meilleure progression (en valeur absolue) en matière de lecture. Cette progression a été le fait des élèves les moins performants : c'est surtout dans les filières professionnelles que les meilleures progressions ont été notées. En 2000, sur l'ensemble du système, la proportion des élèves sous le niveau 2⁵⁷ était de 23.3% et atteignait presque les 75% dans les filières professionnelles. Six ans après, la proportion d'élèves qui se situait en dessous du niveau deux représentait 16.1%⁵⁸.

Mais parallèlement – et il faut le souligner – il y a eu aussi une augmentation de la proportion d'élèves se situant dans les deux meilleurs niveaux soit de 25% à 35% (29% en 2003).

En somme, la réforme de 1999 en Pologne, qui avait pour but de restreindre le nombre de filières (et donc de créer des classes plus homogènes au niveau des performances), a eu un effet bénéfique pour tous les élèves.

Mais celle-ci a été accompagnée, dans les faits, de moyens financiers permettant de rendre la profession d'enseignant plus attrayante.

3.2.1.3. Que retenir de la pratique de la différenciation scolaire à un âge donné ?

L'âge auquel se déroule l'orientation des élèves vers les différentes filières de l'enseignement est en corrélation avec les différences que l'on peut constater entre les profils possibles d'élèves.

Les exemples des pays scandinaves et de la Pologne nous montrent que des gains en matière d'efficacité de l'enseignement et en matière d'équité peuvent être observés grâce à la mise en place d'un système de répartition des élèves entre les différentes filières à un âge de 15-16 ans.

Réorienter les élèves les moins performants est un moyen efficace pour augmenter la performance moyenne de l'établissement d'origine mais cela n'a pas d'effet positif sur le niveau global (du système) de compétence, bien du contraire⁵⁹.

⁵⁷ C'est-à-dire un score compris moins de 409.54 points. OCDE, *PISA 2006 ...*, *op. cit.*

⁵⁸ *Ibidem*, p. 239-240.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 298.

3.2.2. Le redoublement

3.2.2.1. Présentation

Le redoublement d'un élève intervient lorsque celui-ci n'a pas atteint les compétences nécessaires pour passer dans l'année suivante, lorsqu'il se trouve en situation d'échec dans une ou plusieurs matière(s). Il est le dernier moyen (en ordre chronologique) utilisé pour permettre à l'élève de se mettre au niveau attendu⁶⁰.

En Communauté française, outre le fait qu'il soit considéré comme efficace, le redoublement est aussi considéré comme nécessaire au fonctionnement du système scolaire puisqu'il permet de créer des classes de niveau homogène. Il constitue donc un moyen de différenciation devant permettre d'adapter le contenu des cours aux compétences de l'élève⁶¹.

En Communauté française, le phénomène prend une ampleur (quasi) sans commune mesure en Europe. Les taux de redoublement par année scolaire dans l'enseignement obligatoire ordinaire dans l'année 2006/2007⁶² sont de⁶³ :

P1	6%	P4	4%	S1	11%	S4	16%
P2	5%	P5	4%	S2	8%	S5	17%
P3	4%	P6	2%	S3	20%	S6	7%

Lorsque l'on prolonge l'analyse et que l'on s'intéresse aux rythmes scolaires individuels dans l'enseignement ordinaire – 06/07⁶⁴, le phénomène apparaît plus clairement encore.

⁶⁰ Sur ce thème, voir également l'analyse « Les dédales de l'approche par compétences. Premier volet : clés de lecture », Bruxelles, analyse de la FAPEO, 2009.

⁶¹ OCDE, *PISA 2006 ...*, op.cit., p. 238.

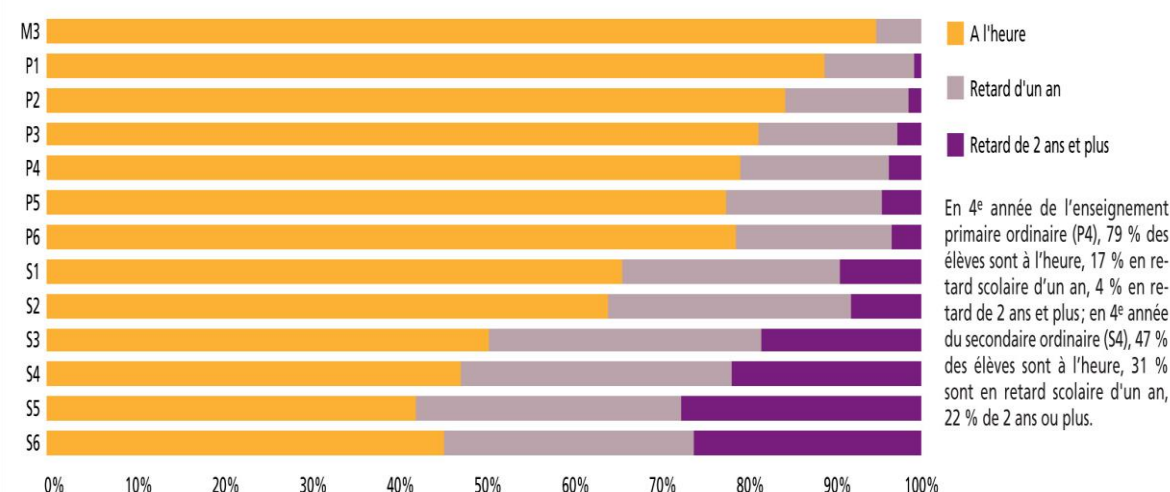
⁶² Service de la Recherche du Secrétariat général, *Faits & Gestes – Débats & Recherches en Communauté française Wallonie-Bruxelles*, Bruxelles, Hiver 2009, p. 9.

⁶³ P : primaire – S : secondaire.

⁶⁴ Graphique en ligne sur :

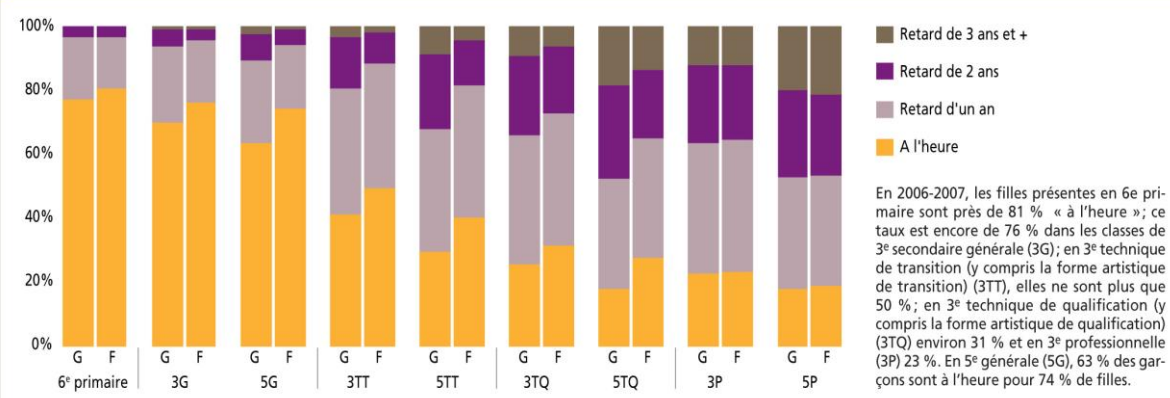
http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:a8q3bEVKxs4J:www.enseignement.be/download.php%3Fdo_id%3D4875%26do_check%3D+Retard+scolaire+dans+l%E2%80%99enseignement+ordinaire+de+plein+exercice&hl=fr&gl=be&pid=bl&srcid=ADGEESjpSBE5FtCZ3TOEq5UcoP98OqLGisP52PMbR4JVppWd5pkwSV6xAozy9VHGP_tWnn5okCZ9H5EVU3o8qDHutTrkaAmiynboSbHJRQLxLv_Z2sHoOswEsjfd0GcJz4WJyW6PVCYK&sig=AHIEtbSD8i6Fqv71IPIGyeInPD1KvtMEXg

13.1 Rythmes scolaires individuels dans l'enseignement ordinaire – Année scolaire 2006-2007



Les taux de redoublement sont les plus importants en troisième et cinquième année du secondaire. Une analyse⁶⁵ des différentes filières⁶⁶ nous indique que ce sont celles dites de relégation qui sont le plus sévèrement touchées par le redoublement.

13.4 Rythmes scolaires individuels dans l'enseignement ordinaire selon la forme et le sexe en 6^e année primaire, 3^e et 5^e années secondaires – Année scolaire 2006-2007



Ce sont dans les filières où les élèves sont redirigés (généralement à cause d'un redoublement) qu'on observe les plus forts taux de redoublement.

En chiffres absolus, pour toutes les cinquièmes années, durant l'année académique 2007-2008, le nombre de redoublants était de 9528. Dans les filières professionnelles et pour toutes les filières de qualification réunies⁶⁷, il a touché respectivement 2435 et 3820 jeunes. Si l'on rajoute encore tous les redoublants dans toutes les filières de transition, soit 894, on se rend compte que le tout cumulé s'élève à 7149, soit plus de 75% du nombre total de redoublants en 2007-2008⁶⁸.

⁶⁵ *Idem*

⁶⁶ G : général – TQ : technique de qualification – TT : technique de transition.

⁶⁷ Avec la forme artistique de qualification comprise.

⁶⁸ Données consultables en ligne sur :

Pourtant, depuis des années, plusieurs analyses menées sur le sujet du redoublement démontrent que cet outil n'est pas efficient. Les études PISA indiquent que « la performance des élèves qui ont redoublé une année d'étude est inférieure à la moyenne nationale. D'autres études, qui ont comparé les résultats des redoublants à ceux des élèves autorisés à passer dans l'année supérieure malgré de piètres performances, montrent que le redoublement n'est guère utile et qu'il revient souvent à stigmatiser les élèves⁶⁹ ».

D'un point de vue strictement économique, on peut souligner que le redoublement coûte très cher à la Communauté française : pour l'année scolaire 06/07, le surcoût imputable au redoublement était de 344.000.000 €, soit environ 5.8% du budget total consacré au système éducatif⁷⁰.

Le système du redoublement est donc, au niveau de la Communauté française, à la fois très onéreux et inefficace.

Au niveau européen, on peut se demander s'il y a une corrélation entre l'efficiencia d'un système d'enseignement et le taux de redoublement⁷¹⁻⁷².

<http://www.statistiques.etnic.be/publicationsDetails.php>

A la Section III.4. Rythmes scolaires.

⁶⁹ OCDE, *PISA 2006 ...*, *op. cit.*, p. 239.

⁷⁰ Service de la Recherche du Secrétariat général, *Faits & Gestes ...*, *op. cit.*, p. 13.

⁷¹ Tableau A7.1. « Différenciation institutionnelle, variance de la performance des élèves en mathématiques et statut économique, social et culturel (SESC) (2003) », consultable en ligne :

<http://dx.doi.org/10.1787/324118455300>

⁷² Pour la présente étude et pour la comparaison, nous n'avons pris que les pays européens du début du tableau puisqu'elle porte sur les pays européens.

	Score sur l'échelle de culture mathématique PISA 2003		Pratiques de différenciation		
	(1) Score moyen	(2) Ecart type	(3) Nombre d'établissements ou de programmes de cours distincts accessibles aux jeunes de 15 ans	(4) Âge de la première sélection	(5) Proportion de redoublants chez les jeunes de 15 ans *
Islande	515	90	1	16	0,0
Finlande	544	84	1	16	2,8
Espagne	485	88	1	16	28,6
Norvège	495	92	1	16	0,0
Suède	509	95	1	16	3,4
Pologne	490	90	1	16	3,6
Danemark	514	91	1	16	3,4

Lors de cette même étude, la Communauté française a obtenu un score de 498 points. Le taux de redoublement dans la Communauté française n'y est pas spécifié, seul le niveau belge est connu, soit 29.5%. Mais les chiffres du phénomène du redoublement sont disponibles dans des travaux comme ceux menés par ETNIC⁷³ : le redoublement et son coût⁷⁴. On y apprend qu'en primaire, un taux cumulatif de 4% par année, soit 24% sur l'ensemble du cursus, quantifie le phénomène. À la fin du secondaire, il n'y a plus que 37,8% d'élèves « à l'heure » ou « en avance » alors qu'ils étaient 73,5% en fin de primaire⁷⁵.

Certains pays comme l'Islande et la Norvège ont totalement abandonné le système de redoublement scolaire et d'autres (Finlande, Danemark et Suède), sans l'abandonner, ont des taux vraiment très bas (de redoublement). Pourtant, tous ces pays ont un score élevé et se trouvent dans le top des classements PISA. La Norvège et la Pologne, bien qu'ils aient des scores similaires à celui de la Communauté française⁷⁶, se distinguent tout de même de celle-ci par un taux très bas de redoublement.

À l'inverse, un pays comme l'Espagne, qui pratique le redoublement, a un score bien plus bas.

⁷³ Entreprise des Technologies Nouvelles de l'information et de la Communication.

⁷⁴ ETNIC, « Le redoublement et son coût », Bruxelles, version 30 juin 2008, disponible en ligne : <http://www.statistiques.cfwb.be/rapports/documents/PDT%20-%20Le%20redoublement%20scolaire%20et%20son%20cout.pdf>

⁷⁵ Chiffres de l'année académique 2006 / 2007.

⁷⁶ 498 points.

Si on croise les données des résultats de PISA 2000 et 2006 et que l'on met en évidence (en jaune) les pays qui ne pratiquent pas ou peu le redoublement⁷⁷, on obtient le tableau suivant :

Moyenne des scores de quelques participants à PISA 2000 ⁷⁸					
Culture scientifique		Compréhension de l'écrit		Culture mathématique	
Finlande	538	Finlande	546	Finlande	536
Royaume-Uni	532	Irlande	527	Royaume-Uni	529
Autriche	519	Royaume-Unis	523	France	517
Irlande	513	Suède	516	Autriche	515
Suède	512	Autriche	507	Danemark	514
Norvège	500	Norvège	505	Suède	510
France	500	France	505	Irlande	503
Moyenne OCDE	500	Moyenne OCDE	500	Moyenne OCDE	500
Espagne	491	Danemark	497	Norvège	499
Allemagne	487	Espagne	493	C.F.	491
Danemark	481	Italie	487	Allemagne	490
Italie	478	Allemagne	484	Espagne	476
C.F.	467	C.F.	476	Italie	457

⁷⁷ A l'image de ce qui est proposé dans l'article « Le redoublement à l'épreuve des comparaisons internationales », disponible en ligne :

<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/dossiers/dossier166/partie5.pdf>

⁷⁸ Article « Le redoublement à l'épreuve des comparaisons internationales », disponible en ligne :

<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/dossiers/dossier166/partie5.pdf>

Moyenne des scores de quelques participants à PISA 2006 ⁷⁹					
Culture scientifique		Compréhension à l'écrit		Culture mathématique	
Finlande	563	Finlande	547	Finlande	548
Estonie	531	Irlande	517	Pays-Bas	531
Pays-Bas	525	Liechtenstein	510	Suisse	530
Liechtenstein	522	Pologne	508	Liechtenstein	525
Slovénie	519	Suède	507	Estonie	515
Allemagne	516	Pays-Bas	507	Danemark	513
Royaume-Uni	515	Estonie	501	République tchèque	510
République tchèque	513	Suisse	499	Irlande	506
Moyenne OCDE	500	Moyenne OCDE	492	Moyenne OCDE	498
C.F.	486 ⁸⁰	C.F.	473 ⁸¹	C.F.	490 ⁸²

On peut voir dans ces deux tableaux que les pays qui ne pratiquent pas (ou peu) le redoublement (qui sont en jaune dans les tableaux), ont un score élevé⁸³. Ils occupent en conséquence les premières places des classements PISA. Notons aussi que les pays scandinaves qui, ont de manière générale, un très bon classement, sont aussi ceux où la performance scolaire est la moins affectée par l'indice socioéconomique des parents d'élèves.

Le redoublement s'inscrit dans un contexte national d'éducation, dans une culture scolaire propre au pays. Il ne s'agit donc pas de conclure que les élèves finlandais (par exemple) auraient de moins bons résultats s'ils doubleraient. À l'inverse, permettre subitement le passage automatique vers l'année supérieure dans un pays où la pratique du redoublement est très présente risque d'être contre-productif.

L'histoire et les systèmes des pays doivent donc être pris en compte lorsqu'il s'agit de transposer un dispositif d'un pays à l'autre.

⁷⁹ Tableau réalisé à partir des données de « Résultats de l'étude PISA 2006 (OCDE - Programme for International Student Assessment) » disponible en ligne :

http://www.gouvernement.lu/salle_presse/actualite/2007/12/04-delvaux-pisa/presentation.pdf

⁸⁰ Tableau S2c « Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des scores sur l'échelle de culture scientifique » dans *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir* - OCDE © 2007, consultable en ligne sur :

<http://dx.doi.org/10.1787/152830402855>

⁸¹ Tableau S6c « Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des scores sur l'échelle de compréhension de l'écrit » dans *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir* - OCDE © 2007, consultable en ligne sur :

<http://dx.doi.org/10.1787/152830402855>

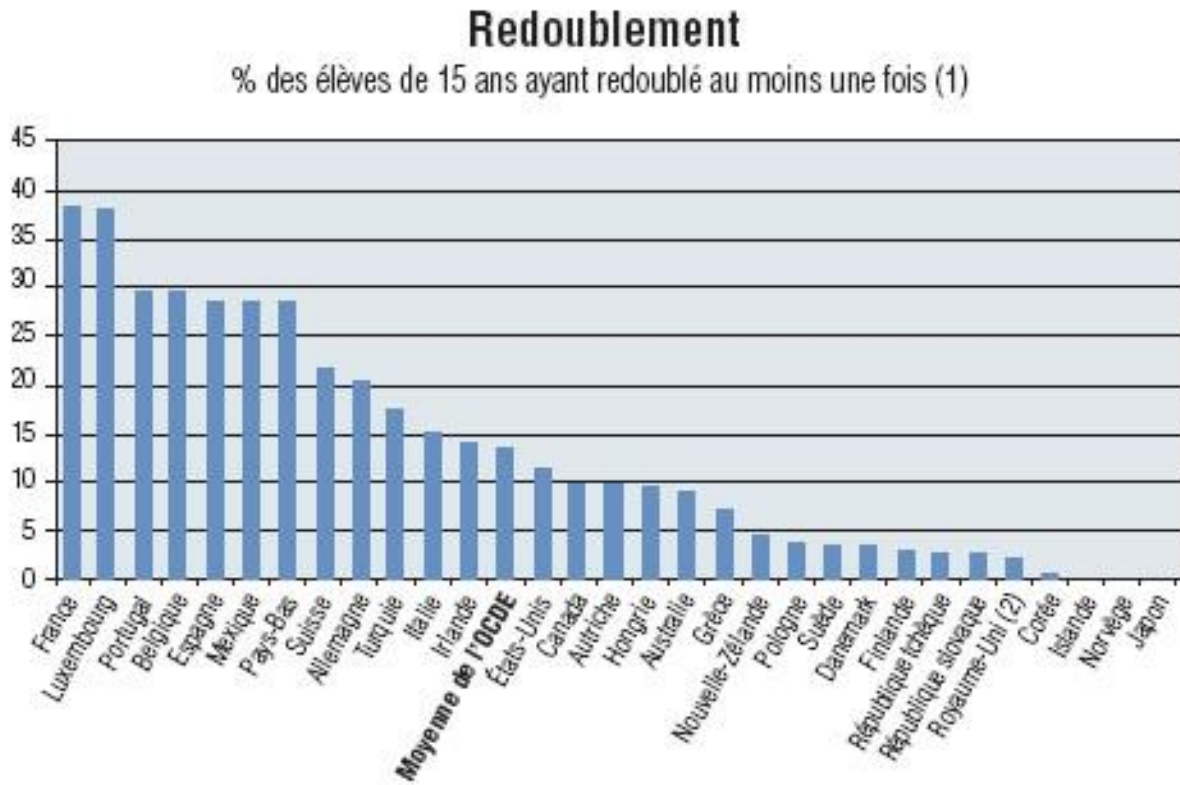
⁸² Tableau S6f « Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des scores sur l'échelle de culture mathématique » dans *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir* - OCDE © 2007, consultable en ligne sur :

<http://dx.doi.org/10.1787/152830402855>

⁸³ Plus que la moyenne de l'OCDE.

3.2.2.2. Une culture du redoublement

Le redoublement est un outil pédagogique dont la Belgique a usé voire abusé. Actuellement, au niveau européen, la Belgique d'ailleurs est dans le top du classement en la matière⁸⁴



(1) Les chiffres du redoublement proviennent des élèves signalant eux-mêmes s'ils ont redoublé ou non ; ils ne représentent donc qu'approximativement les pratiques des pays en la matière.

(2) Taux de réponse trop faible pour permettre une comparaison.

Source : OECD PISA 2003 database

⁸⁴ Graphique consultable en ligne sur :
<http://ic.pressflex.com/305.pressflex.net/images//1768.photo.jpg>

Ce phénomène n'est pas neuf. Déjà en 1990, nos chiffres étaient bien supérieurs à ceux de nos voisins européens⁸⁵ :

Retards scolaires en Europe (1990)			
Pays	Retard primaire en %	Redoublement secondaire en %	Abandon secondaire en %
Danemark	0	0	X
Royaume Uni	0	0	8
Irlande	0	0	8
Grèce	1.3	4	36
Italie	1.3	6	11
Allemagne	1.9	3	12
Pays-Bas	2.4	9	26
Luxembourg	6.1	12	13
Espagne	6.9	12	23
France	9.2	11	19
Portugal	16.6	18	15
Belgique	19.9	43	X

Plus spécifiquement les chiffres belges étaient à l'époque de⁸⁶ :

Retard scolaire en Communauté française de Belgique Année 1990 - 1991 (en % de l'effectif de chaque année d'étude)				
	Avancé et sans retard	En retard de 1 ou plusieurs années	En retard de 1 an	Plus de 1 an de retard
Primaire				
1	87.94	12.06	10.85	1.21
2	82.80	17.20	14.54	2.66
3	79.73	20.27	16.26	4.01
4	77.56	22.44	17.10	5.34
5	74.42	25.58	19.02	6.56
6	75.38	24.62	19.49	5.13
Secondaire				
1	61.52	38.48	26.75	11.73
2	51.48	48.52	28.94	19.58
3	40.56	59.44	27.43	32.01
4	37.34	62.66	27.35	35.31
5	35.25	64.75	27.66	37.09
6	38.20	61.80	27.06	34.74

⁸⁵ Données recueillies lors de la conférence de Vincent Carette « Les socles de compétences et savoirs : comment ça fonctionne ? », Conférence donnée à la FAPEO, Bruxelles, 26 novembre 2009.

⁸⁶ *Idem*

En somme, depuis plusieurs décennies, le redoublement atteint des sommets (eu égard à ce qui se pratique dans les autres pays européens) dans notre pays. Il touche principalement les élèves dont les parents ont un indice socioéconomique bas et la situation de relégation scolaire tend à augmenter leur probabilité d'être à nouveau touchés par le redoublement.

3.2.2.3. Que retenir sur le redoublement

On peut se demander si mettre en place un système où le redoublement serait interdit peut être efficace en Communauté française. Ainsi, il faut noter que dès 1993, le décret relatif à la réforme du premier degré du secondaire a supprimé pour ces années-là, la possibilité de redoublement.

Il faut dire qu'en 1990, le taux de redoublement en première secondaire était de 11.73%. Avec un tel chiffre, adopter un système en mimétisme avec ce qui se fait en Finlande par exemple, où on ne redoublait pas⁸⁷, pouvait sembler intéressant. Or, en 2007, on constate que ce taux est de 11%. En cause, la possibilité de faire une « année complémentaire⁸⁸ » qui revient en pratique à un « redoublement caché ». Effectivement, la disposition relative au passage automatique a été supprimée et la possibilité de faire une année complémentaire au premier cycle du secondaire est entrée en vigueur pour les élèves ne satisfaisant pas aux socles de compétences.

Appliquer une telle disposition à des élèves qui depuis leur première année primaire connaissent un système d'évaluation dont la sanction en cas d'échec est le redoublement revient à lancer un message contre-productif.

Si un tel système doit être mis en vigueur, la prudence voudrait qu'il le soit d'abord en primaire. Il faudrait également revoir de manière plus générale (dans un tel contexte) le principe même d'évaluation⁸⁹. Car, il peut sembler contradictoire (c'est une litote) de conserver un système d'évaluation similaire dont le but est de faire passer le message « attention, risque de doubler », si c'est pour, au final, ne plus avoir la sanction du redoublement possible. C'est peut-être, l'existence d'une telle contradiction qui expliquerait le fait qu'un système de « redoublement caché » ait été mis en place.

L'évaluation et le redoublement participent d'un même mouvement, du moins lorsque la note sanctionne les savoirs acquis et non-acquis sans une remise en perspective. L'évaluation peut être obtenue en faisant primer une remarque sur la note (voire supprimer la note en ne mettant que les remarques). C'est le système de l'évaluation formative. L'avantage de ce type d'évaluation est qu'elle sert à déceler et

⁸⁷ Il faut noter que l'outil du redoublement existe bel et bien en Finlande mais il demeure dans son application, une exception. En outre, si un redoublement devait avoir lieu, il est préconisé qu'il soit effectué dans les premières classes.

⁸⁸ L'année complémentaire a été instituée dans le Décret missions de 1997.

⁸⁹ Cela a été le cas dans le Décret missions.

à remédier aux éventuelles carences. Elle est également moins stigmatisante pour l'élève.

Pour rappel, en Finlande, les élèves ne redoublent pas (sauf à de très rares occasions) et n'ont pas de bulletin avant la cinquième année (soit 11 ans). Le système d'évaluation comprend des notes, allant de 4 sur 10 à 10 sur 10, accompagnées d'une remarque. Enfin, le leitmotiv de l'évaluation en Finlande est de juger ce qui est acquis et ce qui reste à acquérir, non les manques⁹⁰ (comme c'est souvent le cas lors d'évaluations sommatives).

Les systèmes et contextes éducatifs des pays participants doivent être pris en compte car ils peuvent influencer fortement sur les résultats obtenus lors des enquêtes PISA. On peut, par exemple, souligner des écarts de performance importants entre les pays adeptes du redoublement et ceux qui ne le pratiquent pas.⁹¹

Ce qu'il convient de retenir, c'est qu'un système d'enseignement peut être efficace sans qu'il y ait nécessairement de redoublement. Enfin, dans un tel contexte, le système de notation doit être adapté.

3.3. Conclusion

Les établissements qui ont des pratiques de grande sélectivité académique, que ce soit en faisant redoubler les élèves les moins performants ou en les réorientant vers d'autres filières (ou sur d'autres pratiques), ont aussi logiquement une très bonne moyenne de résultats.

À leur décharge, il faut noter que le principe de différenciation est issu d'un raisonnement logique : créer des classes homogènes (du point de vue du niveau et de l'envie d'orientation) de manière à permettre que le collectif puisse avoir un effet stimulant sur chaque individu. De cette manière, un environnement homogène répondrait mieux aux besoins des élèves. Mais cette logique est contredite dans le cas des élèves en situations de relégation. À l'inverse, il est vrai que des classes ou des écoles où se trouvent essentiellement de « bons » élèves sont autant d'environnements stimulants intellectuellement pour ceux qui en font partie.

Ceci tend à montrer que ces établissements retirent des avantages à pratiquer une très grande sélectivité. Mais, à un niveau plus général, dans les systèmes d'éducation, si cette pratique est en œuvre dans de nombreux établissements, ces systèmes auront tendance à ne pas être performants⁹².

⁹⁰ Anttila Cl., « *Système scolaire finlandais* », consultable en ligne :

http://www.echecscolaire.be/nouvelles_fichiers/dias080115.pdf

⁹¹ Grenet, J., « PISA : une enquête bancaire ? », consultable en ligne :

<http://www.laviedesidees.fr/PISA-une-enquete-bancale.html>

⁹² OCDE, *PISA 2006 ...*, op. cit, p. 243.

C'est effectivement ce qu'indique le rapport PISA 2006 :

« Toutes choses étant égales par ailleurs, les systèmes d'éducation constitués d'établissements plus sélectifs à l'admission des élèves se distinguent-ils par des performances supérieures ou inférieures dans l'ensemble ? Un modèle séparé a été utilisé pour déterminer si la performance globale des systèmes d'éducation variait selon l'importance de la proportion d'établissements sélectifs, au-delà de l'effet individuel des établissements. Cette analyse conclut à l'absence d'effet compositionnel statistiquement significatif. En d'autres termes, les établissements sélectifs tendent à obtenir de meilleurs résultats, mais pas les systèmes d'éducation comptant une plus forte proportion d'établissements sélectifs, toutes choses étant égales par ailleurs.⁹³ »

Certes, la sélectivité des établissements participe de la bipolarisation de l'enseignement en Communauté française mais il est aussi vraisemblable que certaines caractéristiques (autre que la haute sélectivité) inhérentes à la structure de ces mêmes établissements participent également de ce phénomène. On est en droit de penser que les politiques menées par la direction de l'établissement ainsi que celles menées par les enseignants ont un rôle à jouer sur la performance de leurs élèves⁹⁴.

En somme, l'établissement fréquenté a un impact sur la performance des élèves durant leur scolarité.

En toute logique et au vu des nombreuses analyses faites sur le sujet, notons en guise de conclusion intermédiaire que plus l'apprentissage est tributaire des facteurs socioéconomiques, moins le potentiel des élèves pourra être développé.

⁹³ *Ibidem*, p. 243-244.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 243-244.

4. Les problèmes relatifs au corps enseignant en début de carrière

4.1. Présentation

Les critiques formulées à l'encontre du corps enseignant sont nombreuses et souvent injustifiées. Parmi elles, il y a bien sûr les sempiternelles remarques sur le nombre d'heures prestées par semaine et le nombre de jours de congés annuels. Autant de reproches exposés qui témoignent d'une large méconnaissance (ou pour certains, de mauvaise foi) de l'investissement des professeurs. Ainsi par exemple, les travaux à domicile - tels que corrections ou préparations de futurs cours - remplissent plus qu'il ne faut les journées des professionnels de l'éducation.

Comme en témoignent les nombreuses critiques dont il est l'objet, le métier d'enseignant est dévalorisé. Cela a des répercussions sur la profession :

- en amont : le choix de carrière n'est, par exemple, pas toujours un choix positif. Le choix de se diriger vers des études pour devenir enseignant se fait, parfois semble-t-il, à la suite d'un échec. Ces échecs peuvent être scolaires (des étudiants ayant essayé d'autres filières auparavant) ou professionnels (restructuration, démission, etc.) ;
- en aval : un pourcentage important de nouveaux enseignants arrête dès les premières années de métier. Un manque de reconnaissance, une surcharge de travail, un salaire qui n'est pas en corrélation avec le nombre d'heures de travail, pas d'institutionnalisation d'une forme d'aide/de tutorat dans les premières années, etc.

4.2. La formation des enseignants

4.2.1. Une formation en bac+3 ou en bac+5 ?

Les futurs enseignants du fondamental et du secondaire inférieur⁹⁵ doivent effectuer des études de niveau bac+3. La Belgique se singularise de plus en plus sur la question du nombre d'années de formation pour devenir enseignant. Effectivement, la Belgique et la Roumanie seraient les deux seuls pays d'Europe à encore former leurs professionnels de l'éducation en 3 ans⁹⁶.

L'allongement de ces études semble être bien devoir être envisagé. Nous pouvons d'emblée citer à titre de contre-exemple, la Communauté flamande qui, au même

⁹⁵ Il sera entendu que lorsque nous parlerons des enseignants, et ce dans le cadre d'une éventuelle réforme de l'enseignement, il sera question des enseignants du fondamental et du secondaire inférieur.

⁹⁶ Propos de Vincent Carette, « Les socles de compétences ... », *loc. cit.*

titre que la Communauté française, forme ses futurs enseignants (niveau fondamental et humanité inférieure) en trois années d'études supérieures et où l'enseignement est qualifié⁹⁷ de performant⁹⁸.

Dans les pays scandinaves, outre le fait que la formation des enseignants se déroule en cinq années, elle est aussi très sélective. En Finlande, ce sont deux processus qui sont mis en œuvre en vue du recrutement des futurs enseignants : un examen d'entrée et un cursus universitaire exigeant. Lors des examens d'entrée, sont vérifiées entre autres : la motivation à enseigner, les compétences de communication, etc.⁹⁹

Une réforme en matière de formation des enseignants n'est pas une solution miracle.

« Il faudrait certainement la revoir, mais ce serait un leurre de penser que cette révision résoudrait toutes les difficultés de l'école.¹⁰⁰ »

Mais le fait que l'on soit l'un des derniers pays d'Europe à former les enseignants en trois ans est interpellant.

Prolonger des études pour les faire passer d'un niveau de bachelier à un niveau de master¹⁰¹ pourrait permettre d'améliorer la qualité des enseignants pour autant que les contenus au niveau de la formation soient judicieusement construits.

La question se pose alors de savoir ce qui devrait remplir les grilles horaires des étudiants futurs enseignants s'ils devaient être formés en 5 ans.

Comme indiqué dans l'introduction de ce point, un des problèmes de l'enseignement est le taux d'abandon fort important dans les premières années de carrière. Aux dires des principaux intéressés, c'est principalement dû à la charge de travail en début de carrière. Ils n'ont pas à disposition les outils adéquats pour pouvoir mener à bien leurs tâches d'enseignement.

Une réflexion sur une sorte de tutorat, à l'image de ce qui se fait en médecine, pourrait être menée. Des enseignants-formateurs pourraient prendre en charge les nouveaux enseignants au sein de l'établissement scolaire durant les mois de formation qui correspondraient en fait au début de carrière de ces enseignants. Il pourrait s'agir d'enseignants ayant de l'ancienneté dans l'éducation.

⁹⁷ En outre, par les études PISA.

⁹⁸ Mais l'enseignement en Communauté flamande n'est pas exempt de problèmes. Il jouit certes d'une très bonne moyenne aux enquêtes PISA mais souffre aussi du même manque qu'en Communauté française : il est très inégalitaire.

⁹⁹ McKinsey & Compagny, *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*, Bruxelles, Septembre 2007, p. 20.

¹⁰⁰ FAPEO, « L'approche par compétences. Second volet : La polémique », Bruxelles, Analyse de la FAPEO, 2009.

¹⁰¹ Niveau universitaire, soit bac+5.

Un tel dispositif permettrait de valoriser les savoirs et savoir-faire des enseignants depuis longtemps impliqués dans la profession. C'est un moyen aussi de permettre à ces professeurs de léguer leur « héritage » accumulé pendant des décennies, en mettant l'accent sur la pratique, les trucs et astuces pédagogiques, les habilités relationnelles.

Enfin, sur la question de la rémunération, notons déjà que le fait de faire passer la formation des enseignants de bac+3 en bac+5 impliquerait une revalorisation du salaire des enseignants. Dans les conditions actuelles, cela aurait un impact non négligeable sur le budget de l'Enseignement.

4.2.2. Les enseignants et les différentes réformes du système d'éducation

Depuis les années 1990, les enseignants ont été confrontés à un certain nombre de réformes de l'enseignement, dont certaines touchaient au contenu enseigné. Il ne fait aucun doute que ces réformes avaient pour objectif d'améliorer la performance de l'enseignement ainsi que son équité. Mais il est notable que la mise en place des réformes à caractère pédagogique ne s'est généralement pas accompagnée des moyens utiles aux professeurs pour encadrer valablement la mise en place de ces nouvelles dispositions. Par exemple, il n'existe pas de manuel pratique, édité par la Communauté française expliquant ce que sont les compétences et comment les enseigner¹⁰².

Le Décret missions 1997 a profondément redéfini l'enseignement en Communauté française. Mais cela a aussi fortement changé l'approche du travail d'éducation.

Le décret a défini les objectifs généraux et particuliers de l'enseignement fondamental et secondaire. Il a organisé le continuum pédagogique afin d'assurer à chaque élève l'acquisition des socles de compétences. De plus, il a défini les compétences et savoirs requis à l'issue des humanités générales, techniques ou professionnelles. Ce décret a développé également les projets éducatifs, pédagogiques et d'établissement, tout en créant le Conseil de participation. Enfin, ce décret souhaitait agir sur les inscriptions, les exclusions ainsi que les recours à l'encontre des décisions du conseil de classe.

On le comprend, le Décret missions touche de nombreux domaines dans l'enseignement. Mais parallèlement, il est intéressant de noter que dans tous les pays de l'OCDE, excepté en Belgique¹⁰³, les dépenses par élève dans l'enseignement scolaire ont augmenté par rapport à l'an 2000.

¹⁰² FAPEO, « Les dédales de l'approche par compétences (APC).Premier volet : Clés de lecture », *op.cit*, p. 3.

¹⁰³ OCDE, « L'éducation aujourd'hui : La perspective de l'OCDE », Paris, OCDE, 2009, p. 21.

Alors que la mise en œuvre du Décret missions devait réformer en profondeur l'enseignement en Communauté française, les dépenses par élèves n'ont pas évolué.

Une hypothèse pourrait être que cette stagnation des dépenses par élèves a freiné les effets positifs du Décret missions.

Aussi, on peut se demander si le manque de moyens financiers ne pèse pas aussi sur la formation des futurs enseignants et des enseignants déjà en place. Que ce soit en matière d'équité de l'enseignement, en matière de formation des enseignants ou encore pour tout ce qui concerne la revalorisation du métier des professionnels de l'éducation, les réformes doivent être accompagnées du budget permettant leur mise en place. L'histoire des réformes de l'enseignement de la Pologne ou encore de la Finlande nous montre ce fait.

Dans ces deux pays les salaires sont majorés en début de carrière¹⁰⁴. Avoir un bon salaire de départ est un élément qui tend aussi à stabiliser les professionnels dans leur profession. Connaissant les problèmes de *turn over*¹⁰⁵ l'enseignement en Communauté française, ce pourrait être une piste de réflexion.

Ceci amène la question de savoir ce qu'est un bon salaire de départ. Si on compare les salaires des enseignants en Europe en termes absolus, on se rend naturellement compte que les enseignants en Communauté française sont mieux payés que leurs homologues polonais. Mais si on compare leur salaire en termes relatifs par rapport au PIB¹⁰⁶, on se rend compte que les enseignants polonais ont un meilleur niveau de vie¹⁰⁷.

4.3. Les conditions matérielles de travail

Au niveau de la pratique du métier d'enseignant, les professionnels de l'éducation ne disposent d'aucun bureau, d'aucun endroit de travail personnel¹⁰⁸. Pourtant avant qu'un cours soit presté, il faut le préparer et si la matière a été sanctionnée, il faut pouvoir faire les corrections.

Tout ce travail est exigeant et demanderait de pouvoir bénéficier d'une installation adéquate où l'enseignant pourrait profiter d'un bureau, de matériel de bureau, d'un ordinateur, d'une imprimante, d'une photocopieuse, d'une vaste gamme de livres, etc. Mais non content de devoir effectuer ces travaux à domicile, l'enseignant doit

¹⁰⁴ McKinsey & Compagny, *Les clés ...*, op. cit., p. 24.

¹⁰⁵ Avec le problème supplémentaire que les postes nouvellement vacants ne trouvent pas nécessairement de remplaçant.

¹⁰⁶ Il s'agit du Produit National Brut. C'est un indicateur de la production de richesse d'un pays.

¹⁰⁷ Notons toutefois que le PIB ne tient pas compte du secteur des services, dont l'enseignement.

¹⁰⁸ En dehors de la salle des professeurs.

aussi couvrir certains frais professionnels¹⁰⁹ comme les photocopies, les bics, les livres, etc.

Enfin, pouvoir bénéficier d'un espace-temps commun dans le cadre de leur grille horaire est un élément qui pourrait peut-être améliorer les synergies. De la sorte, les professeurs pourraient travailler en commun et élaborer une structure logique d'année en année pour une matière et de manière transversale, au niveau du contenu. C'est par exemple le cas pour les enseignants finlandais qui se voient attribuer un après-midi dans ce but¹¹⁰. Cet espace-temps commun favorise un travail conjoint et la mise en œuvre d'un projet d'établissement partagé.

4.4. Conclusion

De prime abord, il peut sembler spécial d'avoir axé toute une partie de ce chapitre sur le développement des différents décrets de ces dernières années. Mais comme déjà noté, les enseignants ont été des cibles privilégiées des nombreuses réformes de l'enseignement. De là à pouvoir écrire qu'ils en sont les acteurs privilégiés, il y a un pas qui ne sera pas franchi.

Alors que nombre de ces réformes tendaient à pallier aux carences en terme d'équité et de performance, rappelons que les moyens financiers ont été dégagés en vue de leur mise en œuvre sur le terrain de l'éducation. Notons toutefois que le budget de la Communauté française n'est pas infini et que l'enseignement y occupe déjà une part prépondérante.

Un refinancement n'est bien sûr pas la panacée. Car, par exemple, au sein d'une école, bénéficier de bâtiments adéquats et de matériel pédagogique adapté n'est pas un gage absolu de performance scolaire tandis qu'un manque en la matière porte grandement préjudice à la qualité, à l'équité et à la performance scolaire. Aussi, certains chercheurs¹¹¹ avancent-ils l'hypothèse que l'enseignement en Communauté flamande est bien plus performant que son homologue francophone du fait que l'enseignement n'y a jamais connu de problèmes de financement¹¹².

Or, il est bon de rappeler que ce sont ceux qui font l'éducation au jour le jour qui pâtissent le plus du manque de moyens financiers. Il y a bien sûr les enseignants mais également les élèves.

Permettre aux professionnels de l'éducation d'obtenir un statut revalorisé, une formation initiale plus apte à les former à la pratique du métier d'enseignant, à la remédiation précoce, à l'enseignement différencié, mais aussi le fait de travailler dans

¹⁰⁹ Ou du moins qui le sont dans d'autres professions.

¹¹⁰ McKinsey & Compagny, *Les clés ...*, op. cit., p. 35.

¹¹¹ Comme Jean-Emile Charlier, professeur de sociologie aux FUCAM.

¹¹² Bien que l'enseignement en Communauté Flamande souffre aussi, notamment un problème relatif à l'égalité des chances.

des conditions matérielles adéquates serait, à n'en point douter, un facteur important dans la résolution de plusieurs des problèmes de l'enseignement.

5. Conclusion générale

Les problèmes soulevés dans cette étude, bien qu'ils soient importants et complexes, sont aussi connus. Une pléthore d'articles, d'études, de mémoires et de thèses ont déjà été faites sur le sujet pour stipuler que :

- les enseignants ne sont pas assez payés en début de carrière ;
- notre enseignement est sous-financé ;
- l'école est un lieu de reproduction des inégalités sociales que l'on peut observer dans la société ;
- les principales victimes d'un système hautement sélectif sont les élèves dont les parents ont un indice socioéconomique faible ;
- la formation des enseignants est inappropriée ;
- etc.

Est-ce pour autant inutile de repréciser ces éléments ? Pas nécessairement.

Bien que les systèmes d'enseignement nationaux (ou communautaires) sont issus de traditions qui ont la peau dure, les réformes menées avec succès dans différents pays d'Europe nous montrent qu'il est possible d'améliorer notre système d'enseignement. Elles nous montrent également que cela est réalisable tant sur le plan de la performance que sur celui de l'équité.

Bien qu'avec des contextes nationaux très différents de celui de la Communauté française, on peut insister sur le fait que le haut des classements aux tests PISA est occupé par les pays les moins inégalitaires.

Mais notons que chez nous, la volonté politique est bien présente. Depuis le début des années 2000 et les claques internationales qu'a reçues l'enseignement en Communauté française suite aux tests PISA (2000, 2003 et 2006), les décrets se succèdent en vue d'améliorer les problèmes soulevés. Il reste à vérifier si les mesures prises remplissent bien les attentes et ne produisent pas d'autres effets pervers.

Il est clair toutefois que si l'on veut miser sur une amélioration de la société dans son ensemble, il faut donner les moyens à l'enseignement de former les citoyens de demain.

Bibliographie

Beck J., « Makeover Or Takeover? The strange death of educational autonomy in neo-liberal England », *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, N° 2, 1999

Crahay M., « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », Lyon, *Revue française de pédagogie*, N°154, 2006

Cros F., *Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie : une priorité européenne ?*, Paris, L'Harmattan, 2005

CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, « La formation des enseignants et leur entrée dans le métier – A partir d'un regard sur les 13 compétences requises par décret pour les instituteurs et les régents », Bruxelles, Conseil du 20 mars 2009

CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, « Le décrochage scolaire – Contexte et définitions. Constats, pistes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire », Bruxelles, Avis N°104 – Conseil du 26 juin 2009

Derouet J-L. (sous la direction de), « Tous et les meilleurs. Réflexions sur l'évolution des rhétoriques en éducation depuis quarante ans », *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles, 2005/1-2

Haenish Hans / Oijen V Paul, *Reporting evaluation findings to policy makers*, European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems, Network Study, 2004

Lessard C. & Meirieu P., *L'obligation de résultats en éducation : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, De Boeck Université, 2005

Magy, J., *Oser la qualité dans l'enseignement en Communauté française de Belgique*, Namur, Erasme, 1998

Maurin E., *La nouvelle question scolaire : les bénéfices de la démocratisation*, Paris, Seuil, 2008

McKinseyY & Compagny, *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*, Bruxelles, Septembre 2007

Normand R., « Le mouvement de la 'school effectiveness' et sa critique dans le monde anglo-saxon », *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles, 2001/1-4

Normand R., « De l'Accountability aux standards : la traduction européenne des politiques de la performance », *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles, 2005/1-2

Normand R., « La formation tout au long de la vie et son double : contribution à une critique de l'économie politique de l'efficacité en éducation », *Education et Sociétés*, Paris, INRP, De Boeck Université, N°13, 2004/1

Normand R., « Les comparaisons internationales de résultats : problèmes épistémologiques et questions de justice », *Education et Sociétés*, Paris, INRP, De Boeck Université, N°12, 2003/2

OCDE, *Examens des politiques nationales d'éducation : Belgique*, Paris, OCDE, 1993

OCDE, *Examens des politiques nationales d'éducation : Pologne*, Paris, OCDE, 1996

OCDE, *L'apprentissage tout au long de la vie : aspects économiques et financiers*, Paris, OCDE, 2001

OCDE, *Améliorer les compétences : vers de nouvelles politiques*, Paris, OCDE, 2006

OCDE, *L'école face aux attentes du public : faits et enjeux*, Paris, OCDE, 2006

OCDE, *Repenser l'enseignement : des scénarios pour agir*, Paris, OCDE, 2006

OCDE, *PISA 2006 : les compétences en sciences, un atout pour*, Paris, OCDE, 2007

OCDE, *Les grandes mutations qui transforment l'éducation / Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement*, Paris, OCDE, 2008

OCDE, *L'éducation aujourd'hui : La perspective de l'OCDE*, Paris, OCDE, 2009

Lothaire S., *Les évaluations externes en Communauté française de Belgique : un outil pour aller vers d'avantage de justice et d'efficacité ?*, Université libre de Bruxelles, Mémoire de maîtrise en sociologie, année académique 2008-2009.

Van Heacht A., « Pour une sociologie de l'action publique : un nouveau cadre conceptuel pour les politiques d'éducation et de formation en Europe », *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles, 1997/1-4

Van Haecht A., « Les politiques publiques d'éducation : un renouvellement nécessaire des outils théoriques ? », *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles, 2001/1-4

Van Zanten A & Ball S J., « Comparer pour comprendre: globalisation, réinterprétations nationales et recontextualisations locales des politiques éducatives

néolibérales », *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles, 1997/1-4

Sitographie

Données relatives à PISA

Site OCDE :

http://www.oecd.org/pages/0,3417,fr_36734052_36734103_1_1_1_1_1,00.html

Données issues du tableau 6.3c « Différences observées en compréhension de l'écrit entre centiles de PISA 2000, PISA 2003 et PISA 2006 » de *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir* - OCDE © 2007 - ISBN 9789264040144, consultable en ligne :

<http://dx.doi.org/10.1787/152754053448>

Tableau A7.1. « Différenciation institutionnelle, variance de la performance des élèves en mathématiques et statut économique, social et culturel (SESC) (2003) », consultable en ligne :

<http://dx.doi.org/10.1787/324118455300>

Tableau S2c « Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des scores sur l'échelle de culture scientifique » dans *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir* - OCDE © 2007, consultable en ligne sur :

<http://dx.doi.org/10.1787/152830402855>

Tableau S6c « Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des scores sur l'échelle de compréhension de l'écrit » dans *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir* - OCDE © 2007, consultable en ligne sur :

<http://dx.doi.org/10.1787/152830402855>

Tableau S6f « Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des scores sur l'échelle de culture mathématique » dans *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir* - OCDE © 2007, consultable en ligne sur :

<http://dx.doi.org/10.1787/152830402855>

Présentation de « Résultats de l'étude PISA 2006 (OCDE - Programme for International Student Assessment) » disponible en ligne :

http://www.gouvernement.lu/salle_presse/actualite/2007/12/04-delvaux-pisa/presentation.pdf

Cattonar, B., Mangez, E., Delvaux, B., Mangez, C., Maroy, C., « Réception, usage et circulation au niveau national d'un instrument supranational de régulation basé sur la connaissance : les enquêtes PISA - Le cas de la Communauté française de Belgique », Bruxelles, mars 2009, *Project n°0288848-2 co-funded by the European Commission within the Sixth Framework Program*, p. 55, consultable en ligne :

http://www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Scientific_reports/Orientation3/PISA.WP12.Belgium.Educ.VF.pdf

Grenet, J., « PISA : une enquête bancale ? », consultable en ligne :
<http://www.laviedesidees.fr/PISA-une-enquete-bancale.html>, 2008

Données relatives au système d'enseignement polonais

Descriptif de la réforme de l'enseignement en Pologne, disponible en ligne sur :
http://www.eurorai.org/PDF/pdf%20seminar%20Karlsruhe/Karlsruhe-Situation%20in%20POLEN_definitiv_FR.pdf

Explications des impacts de la réforme de 1999 disponible en ligne sur :
http://europa.eu/legislation_summaries/enlargement/2004_and_2007_enlargement/poland/e19106_fr.htm

Site du gouvernement polonais :
<http://www.poland.gov.pl/Syst%C3%A8me,d%E2%80%99,enseignement,6406.html>

Données relatives au système d'enseignement finlandais

Informations issues de Anttila, Cl., « Système scolaire finlandais », 2008, consultable en ligne :
http://www.echecscolaire.be/nouvelles_fichiers/dias080115.pdf

Données relatives au système d'enseignement suédois

The official gateway to Sweden, « L'enseignement scolaire en Suède », *Institut suédois*, avril 2007, disponible en ligne :
http://www.sweden.se/upload/Sweden_se/french/factsheets/SI/L_enseignement_scolaire_en_Suede_FD38a.pdf

Tondelier M., « Généralités sur le système scolaire suédois », janvier 2008, disponible en ligne :
<http://societesnordiques.wordpress.com/2008/01/06/generalites-sur-le-systeme-scolaire-suedois/>

Données relatives au système d'enseignement en Communauté française

Article « Le redoublement à l'épreuve des comparaisons internationales », disponible en ligne :
<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/dossiers/dossier166/partie5.pdf>

Données relatives au redoublement, en ligne sur :
<http://www.statistiques.etic.be/publicationsDetails.php>

ETNIC, « Le redoublement et son coût, Bruxelles », version 30 juin 2008, disponible en ligne :

<http://www.statistiques.cfwb.be/rapports/documents/PDT%20-%20Le%20redoublement%20scolaire%20et%20son%20cout.pdf>

Graphiques sur « Le retard scolaire dans l'enseignement ordinaire de plein exercice », en ligne sur :

http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:a8q3bEVKxs4J:www.enseignement.be/download.php%3Fdo_id%3D4875%26do_check%3D+Retard+scolaire+dans+l%E2%80%99enseignement+ordinaire+de+plein+exercice&hl=fr&gl=be&pid=bl&srcid=ADGEESjpSBE5FtCZ3TOEq5UcoP98OqLGisP52PMbR4JVppWd5pkwSV6xAozy9VHG P_tWnn5okCZ9H5EVU3o8qDHutTrkaAmiynboSbHJRQLxLv_Z2sHoOswEsjfd0GcJz4WJyW6PVCYK&sig=AHIEtbSD8i6Fqv71IPIGyeJnPD1KvtMEXg

Graphique OCDE, « % des élèves de 15 ans ayant redoublé au moins une fois », 2003, consultable en ligne sur :

<http://ic.pressflex.com/305.pressflex.net/images//1768.photo.jpg>

Annexe sur Décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire¹¹³

¹¹³ Consultable en ligne sur :

<http://www.staatsbladclip.be/moniteur/lois/2007/10/12/loi-2007029304.html>

Décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique (1)

Le Parlement de la Communauté française a adopté et Nous, Gouvernement, sanctionnons ce qui suit :

CHAPITRE Ier. - Champ d'application et définitions

Article 1er. Le présent décret s'applique à l'enseignement fondamental et secondaire organisé ou subventionné par la Communauté française.

Art. 2. Pour l'application du présent décret,

1° on entend par :

- « Apprentissage par immersion », une procédure pédagogique visant à assurer la maîtrise des compétences attendues en assurant une partie des cours et des activités pédagogiques de la grille horaire dans une langue moderne autre que le français en vue de l'acquisition progressive de cette autre langue;
- « Grille horaire », la liste des différents cours assurés hebdomadairement avec mention du nombre de périodes affectées à chacun.
- « Décret missions », le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire et organisant les structures propres à les atteindre;
- « Continuum pédagogique », le continuum pédagogique constitué de l'enseignement maternel et des huit premières années de la scolarité obligatoire tel que défini à l'article 13, § 1er, du décret missions;
- « Loi linguistique », la loi du 30 juillet 1963 concernant le régime linguistique dans l'enseignement.

2° Les périodes ont une durée de 50 minutes.

Art. 3. L'emploi, dans le présent décret, des noms masculins pour les différentes fonctions est épiciène en vue d'assurer la lisibilité du texte nonobstant les dispositions du décret du 21 juin 1993 relatif à la féminisation des noms de métier.

CHAPITRE II. - Des objectifs et des principes généraux de l'organisation de l'apprentissage par immersion

Art. 4. L'apprentissage par immersion poursuit :

1° En ce qui concerne les cours et activités pédagogiques assurés dans la langue de l'immersion, la maîtrise des compétences définies, selon le cas, dans les socles de compétences, les compétences et savoirs ainsi que les profils de formation visés aux articles 16, 25, 35, 39, 39bis, 44, 45 ou 47 du décret missions;

2° En ce qui concerne la langue de l'immersion, la maîtrise des compétences liées à la communication orale et écrite dans cette langue définies dans les socles de compétences et dans les compétences et savoirs visés aux articles 25, § 1er, 3° ou 35, § 1er, 3° du décret missions.

Art. 5. § 1er. Sur la demande du chef d'établissement, dans l'enseignement organisé par la Communauté française, le Gouvernement peut autoriser une école ou une implantation à organiser l'apprentissage par immersion.

Le Gouvernement fonde sa décision sur le respect des conditions définies dans le présent décret.

Dans l'enseignement subventionné, à l'initiative du pouvoir organisateur et pour autant que soient respectées les conditions définies dans le présent décret, une école ou une implantation peut organiser l'apprentissage par immersion.

§ 2. Dans une école ou une implantation au sein de laquelle est organisé l'apprentissage par immersion, cet apprentissage peut être organisé dans au maximum deux langues sans préjudice de l'article 7. Un même élève ne peut toutefois suivre les cours en immersion que dans une seule langue.

Les langues dans lesquelles l'apprentissage par immersion peut être organisé sont le néerlandais, l'anglais et l'allemand.

§ 3. Lorsqu'une école ou une implantation d'école organise l'apprentissage par immersion, cette organisation est mentionnée dans le projet d'établissement visé à l'article 68 du décret missions.

§ 4. A l'exception de l'épreuve externe commune conduisant à l'octroi du Certificat d'Etudes de Base tel que prévue par le décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au Certificat d'Etudes de Base au terme de l'enseignement primaire, les évaluations à caractère certificatif organisées au terme d'un cycle, d'une étape ou d'un degré le sont dans la langue de l'immersion en ce qui concerne les disciplines faisant l'objet d'un apprentissage par immersion.

Les élèves fréquentant une classe au sein de laquelle est organisé un apprentissage par immersion sont soumis, en français, aux évaluations externes non certificatives tel que prévues par le décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au Certificat d'Etudes de Base au terme de l'enseignement primaire.

L'école qui organise l'apprentissage par immersion veille à ce que les élèves maîtrisent le vocabulaire spécifique nécessaire pour participer aux évaluations visées à l'alinéa précédent.

Art. 6. § 1er. L'inscription dans l'apprentissage par immersion ne peut être soumise à aucune sélection préalable.

Le centre psycho-médico-social est chargé des mêmes missions pour les élèves fréquentant ou souhaitant fréquenter une classe au sein de laquelle est pratiqué l'apprentissage par immersion que pour les autres élèves.

§ 2. Le chef d'établissement, dans l'enseignement organisé par la Communauté française, et le pouvoir organisateur, dans l'enseignement subventionné, peut limiter dans l'école ou l'implantation le nombre de classes au sein desquelles est pratiqué l'apprentissage par immersion.

Cette limitation figure, en ce qui concerne l'enseignement organisé par la Communauté française dans la demande et en ce qui concerne l'enseignement subventionné dans le dossier visé à l'article 13. Dans ce cas, sans préjudice des dispositions visées aux articles 80, 87 et 88 du décret missions, l'autorisation de fréquenter une desdites classes est accordée en suivant l'ordre chronologique d'introduction des demandes relatives à cette fréquentation.

En dérogation à la disposition définie à l'alinéa précédent, l'établissement peut accorder prioritairement une place disponible dans une classe au sein de laquelle est pratiqué l'apprentissage par immersion à un élève dont un frère ou une soeur ainsi que tout autre mineur résidant sous le même toit fréquente déjà l'établissement.

Le Gouvernement arrête les modalités selon lesquelles la disposition visée à l'alinéa précédent est mise en oeuvre.

CHAPITRE III. - De l'organisation de l'apprentissage par immersion durant le continuum pédagogique allant de l'école maternelle à la fin du premier degré de l'enseignement secondaire

Art. 7. Au niveau des deux premières étapes du continuum pédagogique telles que définies par le décret missions, la langue moderne dans laquelle peut être pratiqué l'apprentissage par immersion est la seconde langue enseignée telle que définie au chapitre 3 de la loi linguistique.

Au niveau de la troisième étape du continuum pédagogique, la langue moderne dans laquelle peut être pratiqué l'apprentissage par immersion est le cours de langue moderne I tel que visé à l'article 4bis, § 1er, de la loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire et tel que défini au chapitre 3 de la loi linguistique.

Art. 8. § 1er. L'élève aborde l'apprentissage par immersion soit au niveau de la dernière année de l'enseignement maternel, soit au niveau de la troisième année de l'enseignement primaire,

soit au niveau de la première année de l'enseignement secondaire.

Par dérogation à l'alinéa précédent, dans le cas des écoles n'organisant que de l'enseignement primaire, l'élève aborde l'apprentissage par immersion au niveau de la première année de l'enseignement primaire.

Une même école fondamentale ou primaire ne peut pas organiser l'apprentissage par immersion commençant en troisième maternelle ou en première primaire et l'apprentissage par immersion commençant en troisième primaire.

§ 2. Une école fondamentale qui organise de l'apprentissage par immersion offre la possibilité de suivre cet apprentissage soit durant la dernière année de l'enseignement maternel et les six années de l'enseignement primaire, soit durant les quatre dernières années de l'enseignement primaire.

Une école primaire qui organise de l'apprentissage par immersion offre la possibilité de suivre cet apprentissage soit durant les six années de l'enseignement primaire, soit durant les quatre dernières années de l'enseignement primaire.

Des établissements d'enseignement maternel, fondamental ou primaire peuvent conclure des accords de collaboration entre eux afin de satisfaire aux dispositions visées aux deux alinéas précédents.

Par dérogation aux dispositions visées aux 1er et 2ème alinéas et sans préjudice de la disposition visée au 3ème alinéa, une école fondamentale ou primaire peut mettre progressivement en place l'apprentissage par immersion pour autant qu'un élève ayant entamé l'apprentissage par immersion soit en troisième maternelle, soit en première primaire, soit en troisième primaire puisse poursuivre cet apprentissage par immersion durant la suite de sa scolarité primaire au sein du même établissement.

Une école secondaire qui organise de l'apprentissage par immersion au niveau de la première année de la troisième étape du continuum pédagogique offre la possibilité de poursuivre cet apprentissage au moins au cours de la deuxième année de cette troisième étape.

Par dérogation à la disposition visée à l'alinéa précédent, une école secondaire peut mettre progressivement en place l'apprentissage par immersion pour autant qu'un élève ayant suivi la première année de la troisième étape du continuum pédagogique dans le cadre de cet apprentissage puisse poursuivre cet apprentissage au moins la deuxième année de cette troisième étape au sein du même établissement.

Art. 9. § 1er. Au cours du deuxième cycle de la première étape du continuum pédagogique, lorsqu'une partie de la grille horaire hebdomadaire est consacrée à l'apprentissage par immersion, cette partie couvre au moins 8 périodes et au plus 21 périodes.

§ 2. Au cours du premier cycle de la deuxième étape du continuum pédagogique, lorsqu'une partie de la grille horaire hebdomadaire est consacrée à l'apprentissage par immersion, cette partie couvre au moins 8 périodes et au plus 18 périodes pour les élèves ayant entamé l'immersion en 3ème maternelle ou en 1ère primaire.

Au cours du premier cycle de la deuxième étape du continuum pédagogique, lorsqu'une partie de la grille horaire hebdomadaire est consacrée à l'apprentissage par immersion, cette partie couvre au moins 12 périodes et au plus 18 périodes pour les élèves ayant entamé l'immersion en 3e primaire.

Au cours du deuxième cycle de la deuxième étape du continuum pédagogique, lorsqu'une partie de la grille horaire hebdomadaire est consacrée à l'apprentissage par immersion, cette partie couvre au moins 8 périodes et au plus 18 périodes pour les élèves ayant entamé l'immersion en 3ème maternelle ou en 1ère primaire.

Au cours du deuxième cycle de la deuxième étape du continuum pédagogique, lorsqu'une partie de la grille horaire hebdomadaire est consacrée à l'apprentissage par immersion, cette partie couvre au moins 12 périodes et au plus 18 périodes pour les élèves ayant entamé l'immersion en 3ème primaire.

§ 3. Lorsqu'un apprentissage par immersion est instauré dans une école ou une implantation, le cours de seconde langue, tel que défini à l'article 10, premier alinéa de la Loi linguistique et à l'article 7 du décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, est comptabilisé dans la partie de la grille horaire consacrée à l'apprentissage par immersion telle que définie au § 2 du présent article. Dans ce cas, les apprentissages visés durant ce cours de seconde langue portent spécifiquement sur les compétences liées à la maîtrise de la langue concernée et sur le vocabulaire spécifique aux disciplines enseignées dans le cadre de l'apprentissage par immersion.

§ 4. Au cours de la troisième étape du continuum pédagogique, lorsqu'une partie de la grille horaire hebdomadaire est consacrée à l'apprentissage par immersion, cette partie couvre au moins 8 périodes et au plus 13 périodes. Les périodes visées à l'article 8, 1° et 2° du décret du 30 juin 2006 relatif à l'organisation pédagogique du premier degré de l'enseignement secondaire ne peuvent pas être organisées dans le cadre de l'apprentissage par immersion. Sans préjudice de la disposition visée à l'article 7, alinéa 2 du présent décret, lorsqu'un apprentissage par immersion est instauré dans une école ou une implantation, les périodes de langue moderne, telles que définies à l'article 8, 3° du décret du 30 juin 2006 précité sont comptabilisées dans la partie de la grille horaire consacrée à l'apprentissage par immersion telle que définie à l'alinéa précédent. Dans ce cas, les apprentissages visés durant ce cours de langue moderne portent spécifiquement sur les compétences liées à la maîtrise de la langue concernée et sur le vocabulaire spécifique aux disciplines enseignées dans le cadre de l'apprentissage par immersion.

Deux, trois ou quatre des périodes d'activités complémentaires définies à l'article 10 du décret du 30 juin 2006 relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire peuvent être consacrées à l'apprentissage de la langue dans laquelle est organisé l'apprentissage par immersion. Ces deux, trois ou quatre périodes ne sont pas comptabilisées dans les périodes visées à l'alinéa premier du présent paragraphe.

§ 5. Les cours de morale et de religion ne font pas partie de la partie de la grille horaire pouvant faire l'objet d'un apprentissage par immersion.

Art. 10. Les établissements d'enseignement fondamental ou primaire et d'enseignement secondaire peuvent conclure des accords de collaboration afin d'assurer la continuité de l'apprentissage par immersion entre le deuxième cycle de la deuxième étape et la troisième étape du continuum pédagogique.

CHAPITRE IV. - De l'organisation de l'apprentissage par immersion durant les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire

Art. 11. § 1er. L'élève peut poursuivre, au cours des Humanités générales et technologiques visées aux articles 24 et suivants du décret missions et des Humanités professionnelles et techniques visées aux articles 39 et suivants du même décret, l'apprentissage par immersion suivi au cours de la troisième étape du continuum pédagogique.

§ 2. L'élève peut également entamer l'apprentissage par immersion en première année des Humanités générales et technologiques ou des Humanités professionnelles et techniques dans la langue choisie s'il échec pour le cours de langue moderne I ou II tel que défini aux articles 4bis, § 3 et 4, 4ter § 2 et 3 et 4 quater § 1er de la Loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire.

§ 3. Une école secondaire qui organise de l'apprentissage par immersion au niveau de la première année des Humanités générales et technologiques ou des Humanités professionnelles et techniques offre la possibilité de poursuivre cet apprentissage au cours de la suite de l'enseignement secondaire.

Par dérogation aux dispositions visées à l'alinéa précédent, une école secondaire peut mettre en place progressivement l'apprentissage par immersion pour autant qu'un élève ayant suivi la

première année des Humanités générales et technologiques ou des Humanités professionnelles et techniques dans le cadre de cet apprentissage puisse poursuivre la suite de la scolarité secondaire en apprentissage par immersion au sein du même établissement.

Art. 12. § 1er. Au cours de chacune des quatre années couvrant soit les Humanités générales et technologiques, soit les Humanités professionnelles et techniques, lorsqu'une partie de la grille horaire est consacrée à l'apprentissage par immersion, cette partie couvre au moins 8 périodes et au plus 13 périodes.

Les périodes consacrées s'il échet spécifiquement au cours de langue moderne dans laquelle est pratiquée l'immersion sont comptabilisées dans la partie de la grille horaire consacrée à l'apprentissage par immersion. Dans ce cas, les apprentissages visés durant ce cours de langue moderne portent spécifiquement sur les compétences liées à la maîtrise de la langue concernée et sur le vocabulaire spécifique aux disciplines enseignées dans le cadre de l'apprentissage par immersion.

§ 2. Les cours de morale et de religion ne font pas partie de la partie de la grille horaire pouvant faire l'objet d'un apprentissage par immersion.

CHAPITRE V. - Des modalités à remplir pour organiser de l'apprentissage par immersion

Art. 13. § 1er. Le chef d'établissement, dans l'enseignement organisé par la Communauté française, introduit la demande visant à obtenir l'autorisation d'assurer ou de poursuivre l'organisation de l'apprentissage par immersion.

La demande visée à l'alinéa précédent comprend a minima :

- 1° L'avis du Conseil de participation visé à l'article 69 du décret missions;
- 2° L'avis du comité de concertation de base;
- 3° Un descriptif du projet.

Ce dernier aborde notamment et de la manière appropriée au niveau d'enseignement concerné :

a) Pour chaque année d'études, les disciplines à propos desquelles sera organisé l'apprentissage par immersion ainsi que, pour chaque discipline visée le nombre de périodes hebdomadaires organisées en immersion;

b) La composition et les modalités de fonctionnement d'un comité d'accompagnement local chargé d'accompagner l'équipe pédagogique dans la mise en place et le suivi du projet; Il aborde également les mesures prises afin de :

- a) Mettre à disposition des élèves et des enseignants des outils pédagogiques propres à l'apprentissage par immersion;
- b) Assurer la continuité du projet;
- c) Aider les élèves en difficulté et notamment ceux qui, s'il échet, quitteraient l'apprentissage par immersion.

Il décrit également les mesures prises afin d'informer les parents sur :

- a) Les caractéristiques de l'apprentissage par immersion;
- b) En ce qui concerne les écoles fondamentales ou primaires, les possibilités de poursuivre au sein de la même zone ou à une distance raisonnable dans une zone voisine l'apprentissage par immersion au niveau de la troisième étape du continuum;
- c) En ce qui concerne la troisième étape du continuum, les possibilités de poursuivre au sein de la même zone ou à une distance raisonnable dans une zone voisine l'apprentissage par immersion au niveau des Humanités générales et technologiques et des Humanités techniques et professionnelles;
- d) S'il échet, les accords de collaboration évoqués aux articles 8 et 10;

En outre, en ce qui concerne les demandes de renouvellement, le descriptif est accompagné d'un avis du comité d'accompagnement local et d'un bilan des activités passées. Ce bilan aborde notamment le nombre d'enfants suivant avec fruit l'apprentissage par immersion et, s'il échet, le nombre d'enfants ayant quitté le projet. Concernant ces derniers, le bilan envisage le

motif pour lequel ils ont quitté le projet et la façon dont ils se sont réinsérés dans l'enseignement donné exclusivement en français. Le bilan envisage également les difficultés rencontrées ainsi que les mesures prises ou projetées pour les pallier.

§ 2. Dans l'enseignement subventionné, le pouvoir organisateur, en ce qui concerne chaque école ou implantation au sein de laquelle est organisé l'apprentissage par immersion, accompagne la demande de subventionnement relative à l'école ou à l'implantation concernée d'un dossier comprenant a minima :

1° L'avis du Conseil de participation visé à l'article 69 du décret missions;

2° L'avis de la commission paritaire locale dans l'enseignement officiel subventionné et de l'instance de concertation locale ou du conseil d'entreprise ou, à défaut, de la délégation syndicale dans l'enseignement libre subventionné;

3° Un descriptif du projet.

Ce dernier aborde notamment et de la manière appropriée au niveau d'enseignement concerné :

a) Pour chaque année d'études, les disciplines à propos desquelles sera organisé l'apprentissage par immersion ainsi que, pour chaque discipline visée le nombre de périodes hebdomadaires organisées en immersion;

b) La composition et les modalités de fonctionnement d'un comité d'accompagnement local chargé d'accompagner l'équipe pédagogique dans la mise en place et le suivi du projet; Il aborde également les mesures prises afin de :

a) Mettre à disposition des élèves et des enseignants des outils pédagogiques propres à l'apprentissage par immersion;

b) Assurer la continuité du projet;

c) Aider les élèves en difficulté et notamment ceux qui, s'il échec, quitteraient l'apprentissage par immersion.

Il décrit également les mesures prises afin d'informer les parents sur :

a) Les caractéristiques de l'apprentissage par immersion;

b) En ce qui concerne les écoles fondamentales ou primaires, les possibilités de poursuivre au sein de la même zone ou à une distance raisonnable dans une zone voisine l'apprentissage par immersion au niveau de la troisième étape du continuum;

c) En ce qui concerne la troisième étape du continuum, les possibilités de poursuivre au sein de la même zone ou à une distance raisonnable dans une zone voisine l'apprentissage par immersion au niveau des Humanités générales et technologiques et des Humanités techniques et professionnelles;

d) S'il échec, les accords de collaboration évoqués aux articles 8 et 10.

En outre, en ce qui concerne les dossiers relatifs à une prolongation de l'organisation de l'apprentissage par immersion, le descriptif est accompagné d'un avis du comité d'accompagnement local et d'un bilan des activités passées. Ce bilan aborde notamment le nombre d'enfants suivant avec fruit l'apprentissage par immersion et, s'il échec, le nombre d'enfants ayant quitté le projet. Concernant ces derniers, le bilan envisage le motif pour lequel ils ont quitté le projet et la façon dont ils se sont réinsérés dans l'enseignement donné exclusivement en français. Le bilan envisage également les difficultés rencontrées ainsi que les mesures prises ou projetées pour les pallier.

Art. 14. § 1er. Dans l'enseignement organisé par la Communauté française, l'autorisation d'assurer ou de poursuivre l'organisation de l'apprentissage par immersion est accordée pour une période maximale de trois ans renouvelable. Cette période de trois ans débute à partir de l'année 2008-2009 en ce qui concerne les écoles déjà engagées dans l'apprentissage par immersion.

Par dérogation à l'alinéa 1er, dans l'enseignement organisé par la Communauté française, le Gouvernement peut suspendre, sur la base d'un rapport rédigé par le service d'inspection

concerné, à dater de l'année scolaire suivante, toute autorisation d'assurer ou de poursuivre l'organisation de l'apprentissage par immersion.

§ 2. Dans l'enseignement subventionné, le dossier visé à l'article 13, § 2, doit être introduit tous les trois ans. Cette période de trois ans débute à partir de l'année 2008-2009 en ce qui concerne les écoles déjà engagées dans l'apprentissage par immersion.

Dans l'enseignement subventionné, le Gouvernement peut, sur la base d'un rapport rédigé par le service d'inspection concerné, adresser une mise en demeure au pouvoir organisateur, par laquelle il l'invite dans un délai de 60 jours calendrier à dater de cette mise en demeure, à prendre les mesures nécessaires pour assurer ou poursuivre l'organisation de l'apprentissage par immersion conformément aux dispositions du présent décret.

Si à l'échéance du délai de 60 jours calendrier visés à l'alinéa précédent, le pouvoir organisateur n'a pas apporté la preuve qu'il a pris les mesures nécessaires pour assurer ou poursuivre l'organisation de l'apprentissage par immersion conformément aux dispositions du présent décret, le Gouvernement suspend, sur la base d'un rapport rédigé par le service d'inspection concerné à dater de l'année scolaire suivante, tout subventionnement lié à l'organisation de l'apprentissage par immersion.

§ 3. Dans l'enseignement organisé par la Communauté française, les établissements ayant bénéficié d'une autorisation d'assurer ou de poursuivre l'organisation de l'apprentissage par immersion qui n'utilisent pas ou n'utilisent plus cette autorisation en informent les Services du Gouvernement en veillant à préciser les motifs pour lesquels ils n'utilisent pas ou n'utilisent plus cette autorisation.

Dans l'enseignement subventionné, les pouvoirs organisateurs ayant déclaré assurer ou poursuivre l'organisation de l'apprentissage par immersion qui décident de ne plus organiser cet apprentissage en informent les Services du Gouvernement en veillant à préciser les motifs pour lesquels ils n'organisent pas ou n'organisent plus cet apprentissage.

Dans la mesure où des établissements ont obtenu l'autorisation visée au § 1er du présent article et ne l'ont pas utilisée, ces établissements s'ils souhaitent par la suite organiser l'apprentissage par immersion doivent introduire une nouvelle demande tel que défini à l'article 13.

Art. 15. Seules les écoles ayant, en ce qui concerne l'enseignement organisé par la Communauté française, bénéficié de l'autorisation visée aux deux articles qui précèdent ou, en ce qui concerne l'enseignement subventionné, sollicité et obtenu le subventionnement peuvent se prévaloir d'organiser de l'apprentissage par immersion.

CHAPITRE VI. - De l'accompagnement et du contrôle de l'apprentissage par immersion

Art. 16. § 1er. Un organe d'observation et d'accompagnement de l'apprentissage par immersion, ci-après dénommé « l'organe », est créé au sein de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Cet organe a une compétence consultative.

§ 2. L'organe visé au paragraphe précédent a pour mission, dans le respect de la liberté en matière de méthodes pédagogiques :

1° De formuler à l'intention du Gouvernement, de la Commission de Pilotage, des pouvoirs organisateurs et des écoles des propositions visant à améliorer le dispositif d'apprentissage par immersion notamment sur la base du rapport général rédigé tous les trois ans par le Service général d'inspection;

2° De remettre, dans le cadre des dispositions visées aux articles 6, 5e alinéa, et 15, 5e alinéa, du décret du 19 mai 2006 relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire, un avis à la Commission de Pilotage, à la demande de celle-ci, à propos des manuels et des outils pédagogiques destinés à l'apprentissage par immersion;

3° De formuler à l'intention du Gouvernement et de la Commission de Pilotage des propositions en matière de formation en cours de carrière des enseignants exerçant leur fonction dans le cadre de l'apprentissage par immersion;

§ 3. L'organe est présidé par l'Administrateur général de l'Enseignement et de la Recherche scientifique ou par son délégué.

Il est composé :

- De l'Administrateur des Personnels de l'Enseignement ou de son délégué;
- De quatre inspecteurs désignés par le Gouvernement sur proposition de l'Administrateur général de l'Enseignement et de la Recherche scientifique; au moins deux de ces inspecteurs ont en charge l'inspection d'une ou de plusieurs disciplines dont l'apprentissage peut être poursuivi dans le cadre de l'apprentissage par immersion;
- De quatre experts en pédagogie ou en didactique des langues désignés par le Gouvernement sur proposition de la Commission de Pilotage.

Le secrétariat du groupe de travail est assuré par un agent de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.

Lorsqu'ils participent aux réunions du groupe de travail, les membres bénéficient du remboursement de leurs frais de déplacement et de séjour dans les mêmes conditions que les agents de rang 12 des services du Gouvernement de la Communauté française.

CHAPITRE VII. - Des conditions à remplir pour enseigner dans le cadre de l'apprentissage par immersion

Art. 17. A l'article 6 de l'arrêté de l'Exécutif de la Communauté française du 2 octobre 1968 déterminant et classant les fonctions des membres du personnel directeur et enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation, du personnel paramédical, du personnel psychologique et du personnel social des établissements d'enseignement préscolaire, primaire, spécialisé, moyen, technique, artistique, de promotion sociale et supérieur non universitaire de la Communauté française et les fonctions des membres du personnel du service d'inspection chargé de la surveillance de ces établissements, les modifications suivantes sont apportées :

1° Le point A., a), 2. est complété comme suit : « linguistique; ».

2° Au point A., a), est inséré un point 2bis., rédigé comme suit : « 2bis. Instituteur maternel chargé des cours en immersion en langue des signes; ».

3° Le point B., a), 1bis est complété comme suit : « linguistique; ».

4° Au point B., a), est inséré un point 1ter., rédigé comme suit : « 1ter. Instituteur primaire chargé des cours en immersion en langue des signes; ».

5° Le point B., a), 5. est rétabli comme suit :

« 5. maître ou maîtresse de cours spéciaux chargé des cours en immersion linguistique ».

6° Le point Bbis., a), ibis. est complété comme suit : « linguistique; ».

7° Au point Bbis., a), est inséré un point 1quater., rédigé comme suit :

« 1quater. Instituteur maternel chargé des cours en immersion en langue des signes; ».

8° Le point Bbis., a), 2bis. est complété comme suit : « linguistique; ».

9° Au point Bbis., a), est inséré un point 2ter., rédigé comme suit : « 2ter. Instituteur primaire chargé des cours en immersion en langue des signes; ».

10° Le point Bbis., a), 6. est rétabli comme suit : « 6. maître ou maîtresse de cours spéciaux chargé des cours en immersion linguistique ».

11° Le point C., a), 2. est complété comme suit : « linguistique; ».

12° Au point C., a), est inséré un point 2bis., rédigé comme suit :

« 2bis. Professeur de cours généraux chargé des cours en immersion en langue des signes; ».

13° Au point C., a), est inséré un point 5bis., rédigé comme suit :

« 5bis. professeur de cours spéciaux chargé des cours en immersion linguistique ».

14° Au point C., a), est inséré un point 6bis., rédigé comme suit :

« 6bis. professeur de cours techniques chargé des cours en immersion linguistique ».

15° Au point C., a), est inséré un point 7bis., rédigé comme suit :

« 7bis. professeur de pratique professionnelle chargé des cours en immersion linguistique ».

16° Au point C., a), est inséré un point 8ter., rédigé comme suit :

« 8ter. professeur de cours techniques et de pratique professionnelle chargé des cours en immersion linguistique ».

17° Le point D., a), 1bis. est complété comme suit : « linguistique; ».

18° Au point D., a), est inséré un point 1ter., rédigé comme suit :

« 1ter. Professeur de cours généraux chargé des cours en immersion en langue des signes; ».

19° Au point D., a), est inséré un point 2bis., rédigé comme suit :

« 2bis. professeur de psychologie, de pédagogie et de méthodologie chargé des cours en immersion linguistique ».

20° Au point D., a), est inséré un point 5bis., rédigé comme suit :

« 5bis. professeur de cours spéciaux chargé des cours en immersion linguistique ».

21° Au point D., a), est inséré un point 6bis., rédigé comme suit :

« 6bis. professeur de cours techniques chargé des cours en immersion linguistique ».

22° Au point D., a), est inséré un point 7bis., rédigé comme suit :

« 7bis. professeur de pratique professionnelle chargé des cours en immersion linguistique ».

23° Au point D., a), est inséré un point 8ter, rédigé comme suit :

« 8ter professeur de cours techniques et de pratique professionnelle chargé des cours en immersion linguistique ».

Art. 18. Au chapitre II de l'arrêté de l'Exécutif de la Communauté française du 22 avril 1969 fixant les titres requis des membres du personnel directeur et enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation, du personnel paramédical, du personnel psychologique, du personnel social des établissements d'enseignement préscolaire, primaire, spécial, moyen, technique, artistique, de promotion sociale et supérieur non universitaire de la Communauté française et des internats dépendant de ces établissements, les modifications suivantes sont apportées :

1° Les termes suivants sont insérés après les termes « CHAPITRE II. - Titres requis des membres du personnel directeur et enseignant » : « Section 1re. - Titres requis des membres du personnel directeur et enseignant, à l'exception des membres du personnel enseignant chargés des cours en immersion linguistique. »

2° L'article 6bis est supprimé.

3° L'article 7, alinéa 1er, littera 1bis, est supprimé.

4° L'article 7, alinéa 1er, littera 7., b), 1ertiret, est complété comme suit : « , par le certificat de connaissance approfondie de la langue de l'immersion correspondant ou, suivant la langue enseignée, par le certificat de connaissance approfondie de la langue néerlandaise délivré par la Communauté flamande ou par le certificat de connaissance approfondie de la langue allemande délivré par la Communauté germanophone; ».

5° L'article 7, alinéa 1er, littera 7., b), 2ème tiret, est complété comme suit :

« ou par le certificat de connaissance approfondie de la langue de l'immersion correspondant. ».

6° L'article 8, littera 2, est supprimé.

7° L'article 9, littera 1bis, est supprimé.

8° Les termes suivants sont ajoutés :

« Section II. - Titres requis des membres du personnel chargés des cours en immersion linguistique

Article 13.1. Les titres requis pour les fonctions de membre du personnel enseignant chargé des cours en immersion linguistique sont fixés comme suit :

1° Le titre requis pour exercer la fonction correspondante de la section 1ère, délivré dans la langue de l'immersion;

2° Le titre étranger équivalent au titre requis pour exercer la fonction correspondante de la section 1ère, délivré dans la langue de l'immersion;

3° Le titre requis pour exercer la fonction correspondante de la section 1ère, complété par un certificat d'enseignement secondaire supérieur délivré dans la langue de l'immersion ou par un

titre étranger équivalent au moins à ce certificat délivré dans la langue de l'immersion;

4° Le titre requis pour exercer la fonction correspondante de la section 1re, complété par le certificat de connaissance approfondie de la langue de l'immersion;

5° Pour les cours d'immersion en langue néerlandaise, le titre requis pour exercer la fonction correspondante de la section 1re, complété par le certificat de connaissance approfondie de la langue néerlandaise délivré par la Communauté flamande;

6° Pour les cours d'immersion en langue allemande, le titre requis pour exercer la fonction correspondante de la section 1ère, complété par le certificat de connaissance approfondie de la langue allemande délivré par la Communauté germanophone. »

Art. 19. A l'article 10 de l'arrêté royal du 20 juin 1975 relatif aux titres jugés suffisants dans l'enseignement gardien et primaire, est inséré un § 3bis, rédigé comme suit : « § 3bis. - Pour l'application du présent arrêté, l'exigence de détention du certificat de connaissance approfondie de la langue à enseigner n'est pas requise pour les titulaires d'un CCALI, d'un CCALN ou d'un CCALA correspondant. »

Art. 20. A l'alinéa 1er de l'article 4 de l'arrêté royal du 30 juillet 1975 relatif aux titres jugés suffisants dans les enseignements préscolaire spécialisé et primaire spécialisé, les termes « 10 et 11 » sont remplacés par les termes « 10, 11, 11bis et 11ter ».

Art. 21. Au § 1er de l'article 5 de l'arrêté royal du 4 août 1975 relatif aux titres jugés suffisants dans l'enseignement secondaire spécial, les termes « de l'article 11 » sont remplacés par les termes « des articles 11, 11bis et 11ter ».

Art. 22. Au chapitre II de l'arrêté royal du 20 juin 1975 relatif aux titres jugés suffisants dans l'enseignement gardien et primaire, les modifications suivantes sont apportées :

1° Les termes suivants sont insérés après les termes « Section 1re. - Fonctions de recrutement » : « Sous-section 1re. - Fonctions de recrutement, à l'exception des fonctions de membre du personnel enseignant chargé des cours en immersion linguistique. »

2° A l'article 11, les rubriques intitulées « Instituteur maternel chargé des cours en immersion » et « Instituteur primaire chargé des cours en immersion » sont supprimées.

3° La section 1re est complétée comme suit :

« Sous-section 2. - Fonctions de recrutement de membre du personnel enseignant chargé des cours en immersion linguistique.

Article 11bis. Les titres jugés suffisants pour les fonctions de chargé des cours en immersion linguistique sont fixés comme suit :

1° Le titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1ère délivré dans la langue de l'immersion;

2° Le titre étranger équivalent au titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1ère délivré dans la langue de l'immersion;

3° Le titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1ère, complété par un certificat d'enseignement secondaire supérieur délivré dans la langue de l'immersion ou par un titre étranger équivalent au moins à ce certificat délivré dans la langue de l'immersion;

4° Le titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1ère, complété par le CCALI;

5° Pour les cours d'immersion en langue néerlandaise, le titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1ère, complété par le CCALN;

6° Pour les cours d'immersion en langue allemande, le titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1re, complété par le CCALA.

Article 11ter. L'échelle d'une fonction de membre du personnel enseignant chargé des cours en immersion linguistique est identique à celle fixée pour la fonction correspondante de la sous-section 1ère aux mêmes conditions de titres. »

Art. 23. Au chapitre II de l'arrêté royal du 30 juillet 1975 relatif aux titres jugés suffisants

dans l'enseignement secondaire dispensé dans les établissements d'enseignement moyen ou d'enseignement normal officiels subventionnés, les modifications suivantes sont apportées :

1° Les termes suivants sont insérés après les termes « Section 1re. - Fonctions de recrutement » : « Sous-section 1re.- Fonctions de recrutement, à l'exception des fonctions de membre du personnel enseignant chargé des cours en immersion linguistique. »

2° A l'article 11, le litera 10 du point A. est supprimé.

3° A l'article 11, le litera 12 du point B., 1° est supprimé.

4° A l'article 11, le litera 11 du point B., 2° est supprimé.

5° La section 1ère est complétée comme suit :

« Sous-section 2. - Fonctions de recrutement de membre du personnel enseignant chargé des cours en immersion linguistique.

Article 11ter. Les titres jugés suffisants pour les fonctions de chargé des cours en immersion linguistique sont fixés comme suit :

1° Le titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1re, délivré dans la langue de l'immersion;

2° Le titre étranger équivalent au titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1ère, délivré dans la langue de l'immersion;

3° Le titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1re, complété par un certificat d'enseignement secondaire supérieur délivré dans la langue de l'immersion ou par un titre étranger équivalent au moins à ce certificat délivré dans la langue de l'immersion;

4° Le titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1ère, complété par le CCALI;

5° Pour les cours d'immersion en langue néerlandaise, le titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1re, complété par le CCALN;

6° Pour les cours d'immersion en langue allemande, le titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1re, complété par le CCALA. »

Art. 24. Au chapitre II de l'arrêté royal du 30 juillet 1975 relatif aux titres jugés suffisants dans l'enseignement secondaire dispensé dans les établissements libres d'enseignement moyen ou d'enseignement normal subventionnés, y compris l'année postsecondaire psychopédagogique, les modifications suivantes sont apportées :

1° Les termes suivants sont insérés après les termes « Section 1re. - Fonctions de recrutement » : « Sous-section 1re. - Fonctions de recrutement, à l'exception des fonctions de membre du personnel enseignant chargé des cours en immersion linguistique. »

2° A l'article 11, le litera 9 du point A. est supprimé.

3° A l'article 11, le litera 11 du point B., 1° est supprimé.

4° A l'article 11, le litera 11 du point B., 2° est supprimé.

5° La section 1ère est complétée comme suit :

« Sous-section 2. - Fonctions de recrutement de membre du personnel enseignant chargé des cours en immersion linguistique.

Article 11ter. Les titres jugés suffisants pour les fonctions de membre du personnel enseignant chargé des cours en immersion linguistique sont fixés comme suit :

1° Le titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1ère délivré dans la langue de l'immersion;

2° Le titre étranger équivalent au titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1re délivré dans la langue de l'immersion;

3° Le titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1ère complété par un certificat d'enseignement secondaire supérieur délivré dans la langue de l'immersion ou par un titre étranger équivalent au moins à ce certificat délivré dans la langue de l'immersion;

4° Le titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1ère complété par le CCALI;

5° Pour les cours d'immersion en langue néerlandaise, le titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1ère, complété par le CCALN;

6° Pour les cours d'immersion en langue allemande, le titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1re complété par le CCALA. »

Art. 25. Au chapitre II de l'arrêté royal du 30 juillet 1975 relatif aux titres jugés suffisants dans les établissements subventionnés d'enseignement technique et d'enseignement professionnel secondaire de plein exercice et de promotion sociale, les modifications suivantes sont apportées :

1° Les termes suivants sont insérés après les termes « Section 1re. - Fonctions de recrutement » : « Sous-section 1re. - Fonctions de recrutement, à l'exception des fonctions de membre du personnel enseignant chargé des cours en immersion linguistique. »

2° A l'article 11, le litera 21 du point A. est supprimé.

3° A l'article 11, le litera 20 du point C., est supprimé.

4° La section 1ère est complétée comme suit :

« Sous-section 2. - Fonctions de recrutement de membre du personnel enseignant chargé des cours en immersion linguistique.

Article 11ter. - Les titres jugés suffisants pour les fonctions de membre du personnel enseignant chargé des cours en immersion linguistique sont fixés comme suit :

1° Le titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1re, délivré dans la langue de l'immersion;

2° Le titre étranger équivalent au titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1re, délivré dans la langue de l'immersion;

3° Le titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1ère, complété par un certificat d'enseignement secondaire supérieur délivré dans la langue de l'immersion ou par un titre étranger équivalent au moins à ce certificat délivré dans la langue de l'immersion;

4° Le titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1re, complété par le CCALI;

5° Pour les cours d'immersion en langue néerlandaise, le titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1ère, complété par le CCALN;

6° Pour les cours d'immersion en langue allemande, le titre jugé suffisant pour exercer la fonction correspondante de la sous-section 1er, complété par le CCALA. »

Art. 26. A l'article 1er, § 3, du décret du 17 juillet 2003 portant des dispositions générales relatives à l'enseignement en langue d'immersion et diverses mesures en matière d'enseignement, les termes « 8 membres effectifs et 8 membres suppléants, porteurs d'un titre requis ou d'un titre jugé suffisant A pour exercer la fonction d'instituteur maternel chargé des cours en immersion, la fonction d'instituteur primaire chargé des cours en immersion, la fonction de professeur de cours généraux chargé des cours en immersion au degré inférieur ou la fonction de professeur de cours généraux chargé des cours en immersion au degré supérieur, avec une représentation de deux membres pour chaque fonction. » sont remplacés comme suit : « 4 membres effectifs et 4 membres suppléants, porteurs d'un titre requis ou d'un titre jugé suffisant du groupe A pour exercer une fonction de membre du personnel enseignant chargé des cours en immersion linguistique. »

Art. 27. A l'article 2 du même décret, les modifications suivantes sont apportées :

1° Au § 1er, les termes « Pour l'application des articles 6bis, 7, 1erbis, 8, 2, et 9, 1erbis, de l'arrêté de l'Exécutif de la Communauté française du 22 avril 1969 fixant les titres requis des membres du personnel directeur et enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation, du personnel paramédical, du personnel psychologique et du personnel social des établissements

d'enseignement préscolaire, primaire, spécial, moyen, technique, artistique, de promotion sociale et supérieur non universitaire de la Communauté française et des internats dépendant de ces établissements, sont considérés comme titres pédagogiques étrangers équivalents à ceux qu'ils énumèrent » sont remplacés par les termes « Pour l'application de l'article 13.1 de l'arrêté de l'Exécutif de la Communauté française du 22 avril 1969 fixant les titres requis des membres du personnel directeur et enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation, du personnel paramédical, du personnel psychologique et du personnel social des établissements d'enseignement préscolaire, primaire, spécial, moyen, technique, artistique, de promotion sociale et supérieur non universitaire de la Communauté française et des internats dépendant de ces établissements, de l'article 11bis de l'arrêté royal du 20 juin 1975 relatif aux titres jugés suffisants dans l'enseignement gardien et primaire, de l'article 11bis de l'arrêté royal du 30 juillet 1975 relatif aux titres jugés suffisants dans l'enseignement secondaire dispensé dans les établissements d'enseignement moyen ou d'enseignement normal officiels subventionnés, de l'article 11bis de l'arrêté royal du 30 juillet 1975 relatif aux titres jugés suffisants dans l'enseignement secondaire dispensé dans les établissements libres d'enseignement moyen ou d'enseignement normal subventionnés, y compris l'année postsecondaire psychopédagogique, et de l'article 11bis de l'arrêté royal du 30 juillet 1975 relatif aux titres jugés suffisants dans les établissements subventionnés d'enseignement technique et d'enseignement professionnel secondaire de plein exercice et de promotion sociale, sont considérés comme titres étrangers équivalents à ceux qu'ils énumèrent ».

2° Au § 1er, c), les termes « les fonctions d'instituteur ou de professeur de cours généraux chargés des cours en immersion. » sont remplacés par les termes : « une fonction de membre du personnel enseignant chargé des cours en immersion linguistique. ».

3° Le § 2 est remplacé comme suit : « L'arrêté du Gouvernement visé au § 1er, c), précise le diplôme auquel le titre pédagogique étranger correspond, en spécifiant le cas échéant la section ou le groupe dont il relève. »

4° Le § 3 est supprimé.

Art. 28. A l'article 3, § 3, du même décret, le 1eralinéa est remplacé comme suit : « La commission se réunit chaque année dans le courant du mois d'août. Elle se réunit en outre à tout autre moment, en fonction des besoins, à l'initiative de son président. »

Art. 29. A l'article 4 §, 1er, du même décret, les termes « des fonctions d'instituteurs et professeurs de cours généraux chargés de cours en immersion » sont remplacés par les termes : « une fonction de membre du personnel enseignant chargé des cours en immersion linguistique ».

Art. 30. A l'article 4, § 4, du même décret, les termes « les fonctions d'instituteur et professeur de cours généraux chargés de cours en immersion. » sont remplacés par les termes : « une fonction de membre du personnel enseignant chargé des cours en immersion linguistique. ».

CHAPITRE VIII. - Des dispositions modificatives, transitoires et finales

Art. 31. Dans la loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire, l'article 7quater est abrogé.

Art. 32. Les points 20° et 22° de l'article 2 du décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement sont supprimés.

Art. 33. § 1er. Le titre de la section 3 du même décret est complété comme suit : « en langue des signes »;

§ 2. A l'article 12 du même décret, sont apportées les modifications suivantes :

1° Au § 1er, alinéa 1, les termes « ou dans une langue moderne autre que le français » sont supprimés;

2° Au § 1er, alinéa 3, les termes « en langue des signes » sont insérés entre les termes « immersion » et les termes «, celui-ci »;

3° L'alinéa 4 est complété comme suit : « en langue des signes. »

4° Au § 2, alinéa 1er, les termes « en langue des signes » sont insérés entre les termes « immersion » et les termes « elle »;

5° Au § 2, alinéa 2, les termes « en langue des signes » sont insérés entre les termes « immersion » et les termes « elle »;

6° Les §§ 3 et 4 sont abrogés.

Art. 34. Dans le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé sont apportées les modifications suivantes :

1° A l'article 26, le § 1er est remplacé par : Sur la demande du chef d'établissement, dans l'enseignement organisé par la Communauté française, le Gouvernement autorise une école ou une implantation à organiser l'apprentissage par immersion.

Le Gouvernement fonde sa décision sur le respect des conditions définies dans le présent décret.

La demande visée à l'alinéa précédent comprend a minima :

1° L'avis du Conseil de participation visé à l'article 69 du décret missions;

2° L'avis du comité de concertation de base;

3° Un descriptif du projet.

Ce dernier aborde notamment et de la manière appropriée au niveau d'enseignement concerné :

a) Pour chaque année d'études, les disciplines à propos desquelles sera organisé l'apprentissage par immersion, ainsi que, pour chaque discipline visée le nombre de périodes hebdomadaires organisées en immersion;

b) La composition et les modalités de fonctionnement d'un comité d'accompagnement local chargé d'accompagner l'équipe pédagogique dans la mise en place et le suivi du projet;

Il aborde également les mesures prises afin :

a) De mettre à disposition des élèves et des enseignants des outils pédagogiques propres à l'apprentissage par immersion;

b) D'assurer la continuité du projet sur au moins trois années scolaires successives et s'il échec les accords de collaboration passés avec d'autres établissements;

c) D'aider les élèves en difficulté et notamment ceux qui, s'il échec, quitteraient l'apprentissage par immersion;

Il décrit également les mesures prises afin d'informer les parents sur :

a) Les caractéristiques de l'apprentissage par immersion;

b) S'il échec, les accords de collaboration passés avec d'autres établissements afin d'assurer la continuité du projet.

En outre, en ce qui concerne les demandes de renouvellement, le descriptif est accompagné d'un avis du comité d'accompagnement local et d'un bilan des activités passées. Ce bilan aborde notamment le nombre d'enfants suivant avec fruit l'apprentissage par immersion et, s'il échec, le nombre d'enfants ayant quitté le projet. Concernant ces derniers, le bilan envisage le motif pour lequel ils ont quitté le projet et la façon dont ils se sont réinsérés dans l'enseignement donné exclusivement en français. Le bilan envisage également les difficultés rencontrées ainsi que les mesures prises ou projetées pour les pallier. »

Dans l'enseignement subventionné, le pouvoir organisateur, en ce qui concerne chaque école ou implantation au sein de laquelle est organisé l'apprentissage par immersion, accompagne la demande de subventionnement relative à l'école ou à l'implantation concernée d'un dossier comprenant a minima :

1° L'avis du Conseil de participation visé à l'article 69 du décret missions;

2° L'avis de la commission paritaire locale dans l'enseignement officiel subventionné et de l'instance de concertation locale ou du conseil d'entreprise ou à défaut de la délégation syndicale dans l'enseignement libre subventionné;

3° Un descriptif du projet.

Ce dernier aborde notamment et de la manière appropriée au niveau d'enseignement concerné :

a) Pour chaque année d'études, les disciplines à propos desquelles sera organisé l'apprentissage par immersion, ainsi que, pour chaque discipline visée le nombre de périodes hebdomadaires organisées en immersion;

b) La composition et les modalités de fonctionnement d'un comité d'accompagnement local chargé d'accompagner l'équipe pédagogique dans la mise en place du projet;

Il aborde également les mesures prises afin :

a) De mettre à disposition des élèves et des enseignants des outils pédagogiques propres à l'apprentissage par immersion;

b) D'assurer la continuité du projet sur au moins trois années scolaires successives et s'il échec les accords de collaboration passés avec d'autres établissements;

c) D'aider les élèves en difficulté et notamment ceux qui, s'il échec, quitteraient l'apprentissage par immersion;

Il décrit également les mesures prises afin d'informer les parents sur :

a) Les caractéristiques de l'apprentissage par immersion;

b) S'il échec, les accords de collaboration passés avec d'autres établissements afin d'assurer la continuité du projet;

En outre, en ce qui concerne les dossiers relatifs à une prolongation de l'organisation de l'apprentissage par immersion, le descriptif est accompagné d'un avis du comité d'accompagnement local et d'un bilan des activités passées. Ce bilan aborde notamment le nombre d'enfants suivant avec fruit l'apprentissage par immersion et, s'il échec, le nombre d'enfants ayant quitté le projet. Concernant ces derniers, le bilan envisage le motif pour lequel ils ont quitté le projet et la façon dont ils se sont réinsérés dans l'enseignement donné exclusivement en français. Le bilan envisage également les difficultés rencontrées ainsi que les mesures prises ou projetées pour les pallier.

2° A l'article 67, le paragraphe 1er est remplacé par :

Sur la demande du chef d'établissement, dans l'enseignement organisé par la Communauté française, le Gouvernement autorise une école ou une implantation à organiser l'apprentissage par immersion.

Le Gouvernement fonde sa décision sur le respect des conditions définies dans le présent décret.

La demande visée à l'alinéa précédent comprend a minima :

1° L'avis du Conseil de participation visé à l'article 69 du décret missions;

2° L'avis du comité de concertation de base;

3° Un descriptif du projet.

Ce dernier aborde notamment et de la manière appropriée au niveau d'enseignement concerné :

a) Pour chaque année d'études, les disciplines à propos desquelles sera organisé l'apprentissage par immersion, ainsi que, pour chaque discipline visée le nombre de périodes hebdomadaires organisées en immersion;

b) La composition et les modalités de fonctionnement d'un comité d'accompagnement local chargé d'accompagner l'équipe pédagogique dans la mise en place et le suivi du projet;

Il aborde également les mesures prises afin :

a) De mettre à disposition des élèves et des enseignants des outils pédagogiques propres à l'apprentissage par immersion;

b) D'assurer la continuité du projet sur au moins trois années scolaires successives et s'il échec les accords de collaboration passés avec d'autres établissements;

c) D'aider les élèves en difficulté et notamment ceux qui, s'il échec, quitteraient l'apprentissage

par immersion;

Il décrit également les mesures prises afin d'informer les parents sur :

- a) Les caractéristiques de l'apprentissage par immersion;
- b) S'il échec, les accords de collaboration passés avec d'autres établissements afin d'assurer la continuité du projet;

En outre, en ce qui concerne les demandes de renouvellement, le descriptif est accompagné d'un avis du comité d'accompagnement local et d'un bilan des activités passées. Ce bilan aborde notamment le nombre d'enfants suivant avec fruit l'apprentissage par immersion et, s'il échec, le nombre d'enfants ayant quitté le projet. Concernant ces derniers, le bilan envisage le motif pour lequel ils ont quitté le projet et la façon dont ils se sont réinsérés dans l'enseignement donné exclusivement en français. Le bilan envisage également les difficultés rencontrées ainsi que les mesures prises ou projetées pour les pallier. »

Dans l'enseignement subventionné, le pouvoir organisateur, en ce qui concerne chaque école ou implantation au sein de laquelle est organisé l'apprentissage par immersion, accompagne la demande de subventionnement relative à l'école ou à l'implantation concernée d'un dossier comprenant a minima :

- 1° L'avis du Conseil de participation visé à l'article 69 du décret missions;
- 2° L'avis de la commission paritaire locale dans l'enseignement officiel subventionné et de l'instance de concertation locale ou du conseil d'entreprise ou à défaut de la délégation syndicale dans l'enseignement libre subventionné;
- 3° Un descriptif du projet.

Ce dernier aborde notamment et de la manière appropriée au niveau d'enseignement concerné :

- a) Pour chaque année d'études, les disciplines à propos desquelles sera organisé l'apprentissage par immersion, ainsi que, pour chaque discipline visée le nombre de périodes hebdomadaires organisées en immersion;
- b) La composition et les modalités de fonctionnement d'un comité d'accompagnement local chargé d'accompagner l'équipe pédagogique dans la mise en place du projet;

Il aborde également les mesures prises afin :

- a) De mettre à disposition des élèves et des enseignants des outils pédagogiques propres à l'apprentissage par immersion;
- b) D'assurer la continuité du projet sur au moins trois années scolaires successives et s'il échec les accords de collaboration passés avec d'autres établissements;
- c) D'aider les élèves en difficulté et notamment ceux qui, s'il échec, quitteraient l'apprentissage par immersion;

Il décrit également les mesures prises afin d'informer les parents sur :

- a) Les caractéristiques de l'apprentissage par immersion;
- b) S'il échec, les accords de collaboration passés avec d'autres établissements afin d'assurer la continuité du projet;

En outre, en ce qui concerne les dossiers relatifs à une prolongation de l'organisation de l'apprentissage par immersion, le descriptif est accompagné d'un avis du comité d'accompagnement local et d'un bilan des activités passées. Ce bilan aborde notamment le nombre d'enfants suivant avec fruit l'apprentissage par immersion et, s'il échec, le nombre d'enfants ayant quitté le projet. Concernant ces derniers, le bilan envisage le motif pour lequel ils ont quitté le projet et la façon dont ils se sont réinsérés dans l'enseignement donné exclusivement en français. Le bilan envisage également les difficultés rencontrées ainsi que les mesures prises ou projetées pour les pallier.

Art. 35. Dans le décret du 2 mars 2007 relatif au Service général de l'Inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux Cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la

Communauté française et aux statuts des membres du personnel du Service général de l'Inspection et des conseillers pédagogiques, sont apportées les modifications suivantes :

1° L'article 15 est complété comme suit : « En ce qui concerne l'apprentissage par immersion, l'inspecteur général concerné organise le travail de son service afin de permettre un travail conjoint des inspecteurs chargés de l'inspection des cours de langue et de l'inspection des disciplines dont l'apprentissage est assuré par immersion. »

2° L'article 16 est complété comme suit :

« § 5. Tous les trois ans au moins, à partir de l'année scolaire 2007-2008, le Service général de l'Inspection adresse au Gouvernement un rapport sur l'état de l'apprentissage par immersion au sein des écoles. »

Art. 36. Les membres du personnel nommés ou engagés à titre définitif, à la veille de l'entrée en vigueur du présent décret, dans une fonction de membre du personnel enseignant chargé de cours en immersion linguistique, continuent à bénéficier de l'échelle barémique qui leur était attribuée, si cette dernière leur est plus favorable.

Art. 37. A titre transitoire, pour l'année scolaire 2007-2008, les chefs d'établissement dans l'enseignement organisé par la Communauté et les Pouvoirs Organisateurs dans l'enseignement subventionné peuvent organiser l'apprentissage par immersion au deuxième degré de l'enseignement technique de qualification ou de l'enseignement professionnel selon les modalités en vigueur dans l'enseignement général et dans l'enseignement technique de transition I.

Art. 38. Le présent décret entre en vigueur le 1er janvier 2008.

Promulguons le présent décret, ordonnons qu'il soit publié au Moniteur belge.

Bruxelles, le 11 mai 2007.

La Ministre-Présidente du Gouvernement de la Communauté française,
chargée de l'Enseignement obligatoire et de Promotion sociale,
Mme M. ARENA

La Vice-Présidente et Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et des Relations internationales,

Mme M.-D. SIMONET

Le Vice-Président et Ministre du Budget et des Finances,

M. DAERDEN

Le Ministre de la Fonction publique et des Sports,

C. EERDEKENS

La Ministre de la Culture, de l'Audiovisuel et de la Jeunesse,

Mme F. LAANAN

La Ministre de l'Enfance, de l'Aide à la Jeunesse et de la Santé,

Mme C. FONCK

Note

(1) Session 2006-2007

Documents du Conseil. - Projet de décret, n° 392-1. - Amendements de commission, n° 392-2. - Rapport, n° 392-3.

Compte-rendu intégral. - Discussion et adoption. Séance du mardi 8 mai 2007.

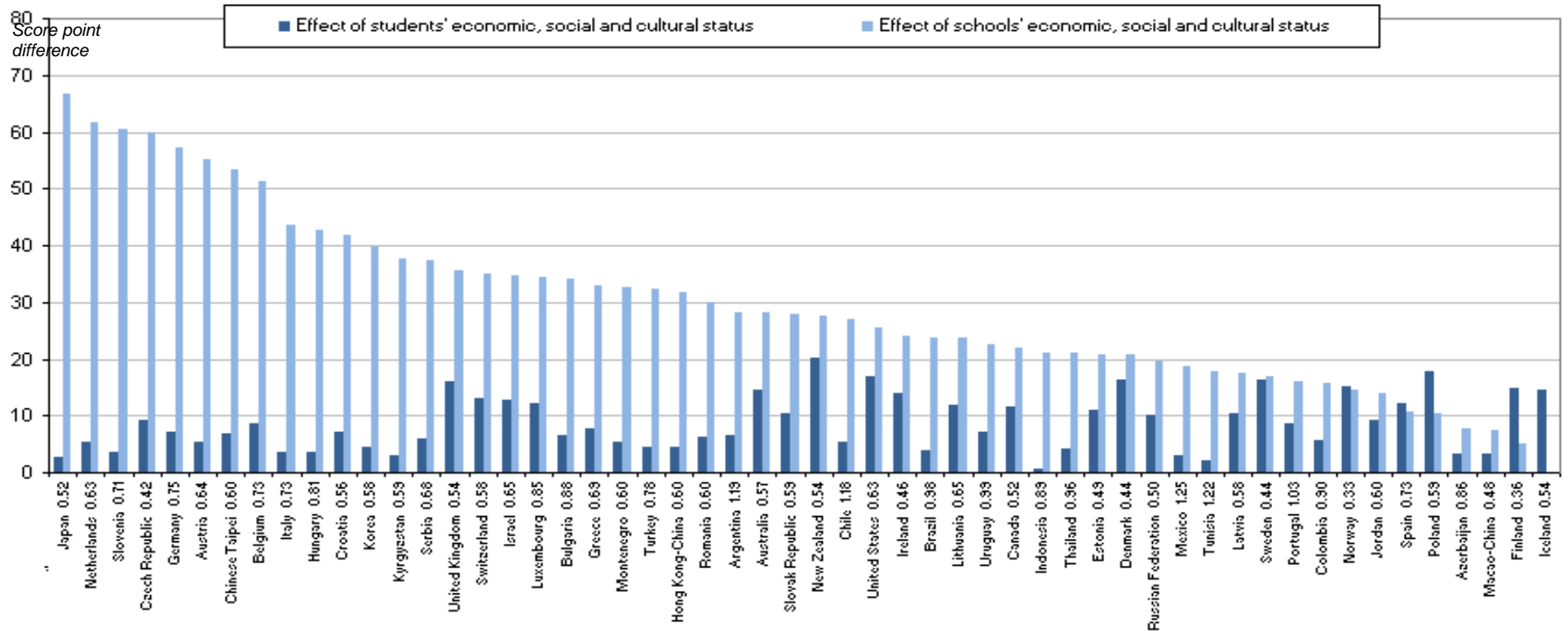
Annexe sur l'effet du milieu socioéconomique des élèves et des établissements sur la performance des élèves en sciences.

OCDE, PISA 2006: Les compétences en sciences, un atout pour réussir - OCDE © 2007 - ISBN 9789264039834, Paris, OCDE, 2007, graphique 4.12

Figure 4.12

Effects of students' and schools' socio-economic background on student performance in science

Differences in performance on the science scale associated with one-half a student-level standard deviation on the PISA index of economic, social and cultural status



* Interquartile range of the school-level average PISA index of economic, social and cultural status.

Source: OECD PISA 2006 database, Table 4.4b.