

**LE PROJET D'ÉTABLISSEMENT : PHOTOGRAPHIE  
D'UN SYSTÈME SCOLAIRE INÉGALITAIRE ?  
(VOLET 1)**

**Sarah Gauthier  
Véronique de Thier**

**Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel – ASBL**

Rue de Bourgogne, 48

1190 Bruxelles

Tel. : 02/527.25.75 Fax : 02/527.25.70

E-mail : [secretariat@fapeo.be](mailto:secretariat@fapeo.be)

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles



## L'ÉTUDE EN UN COUP D'ŒIL

### MOTS-CLEFS

Projet d'établissement, système scolaire, décret « Missions », projet éducatif, projet pédagogique, traitement inégal des élèves, valeurs, orientation, attentes inégales, stéréotypes, ségrégation scolaire, libre choix des parents, quasi-marché scolaire.

A la FAPEO, le projet d'établissement (PE) retient depuis longtemps notre attention. En effet, de nombreux parents nous interpellent à son sujet sur plusieurs aspects : le projet d'établissement, c'est quoi ? En tant que parent, dois-je avoir pris connaissance du projet d'établissement avant l'inscription de mon enfant dans l'école ? Qui participe à sa réalisation, à sa rédaction ? Sur quelles bases le projet d'établissement s'appuie-t-il ? Et qu'est-ce qui doit donc y figurer ? En tant que parent, peut-on proposer de discuter certains points de ce projet ? A-t-on ainsi son mot à dire ? Si oui, dans quels cas et dans quel cadre ?



Les projets d'établissement ne sont bien sûr que des mots, des intentions de réalisation d'objectifs, ils ne nous renseignent pas ou très peu sur la réalité de sa mise en application sur le terrain. Néanmoins, ces mots traduisent un regard sur le public de l'école et sur les attentes des parents. Ce projet d'établissement serait-il un moyen de sélection des publics ?

Dans un quasi-marché scolaire, dans une logique de l'offre et de la demande scolaire, le projet d'établissement pourrait être considéré comme une sorte de « *catalogue publicitaire* » d'une « *stratégie marketing* »<sup>1</sup> propre à chaque établissement, imaginé adapté à son public, confirmant les présupposés d'attentes pour une population marquée par ses caractéristiques socio-économiques.

Avec le risque possible de refléter et de renforcer le système scolaire inégalitaire, portant un certain regard sur les élèves, influençant lui-même et par la suite, le regard des parents sur l'école ; le projet d'établissement serait-il ainsi un frein à la mixité sociale dans les écoles ?

Dans cette logique, où la différenciation des attentes en fonction des publics est institutionnalisée, reconnue et valorisée, comment dès lors reprocher aux parents de faire leur shopping ?

Quoi de plus « normal », en effet, de se méfier d'un projet d'établissement qui vous annonce à l'avance, en filigrane, des problèmes de violences, d'assuétudes, de prostitutions ? Les parents, attentifs et prudents, pourraient se méfier de ce type de projet, et devrait-on les blâmer ?

Le libre choix des parents comme principale, voire unique, cause des inégalités de notre système scolaire, selon certains avis sur la question, n'est-ce pas un peu réducteur ?

Ces pages constituent le premier volet de l'étude, elles examinent le cadre légal et regardent de plus près vingt-deux projets d'établissement sélectionnés en fonction de leur classe d'indice socio-économique (ISE). Elle se poursuivra en 2018 : le deuxième volet donnera une large place à la collecte des points de vue de parents, de directions et de pouvoir organisateur (PO).

---

<sup>1</sup> WATTIEZ R., « Une alternative au libre choix de l'école », *Impolitique du TRACeS*, n°176, 2006.

# TABLE DES MATIERES

L'étude en un coup d'œil.....	1
Introduction.....	5
A la genèse de l'étude .....	5
Objectif, méthode et structure de l'étude - volet 1 .....	6
Le décret « Missions » et la définition du cadre.....	10
Aux sources historiques du décret « Missions » .....	11
Les années 50 et 60 : l'école pour tous ! .....	11
Les années 70 : la crise pour tous ! .....	11
Les années 80 : des restrictions pour tous !.....	12
Les années 90 : la colère de tous ! .....	13
COPA composé.....	15
Des objectifs généraux ambitieux.....	16
Des objectifs propres aux réseaux et aux pouvoirs organisateurs.....	17
Le projet éducatif .....	17
Le projet pédagogique .....	19
Le projet d'établissement : des objectifs propres aux écoles .....	20
Le projet d'établissement : L'inégalité de traitement des élèves décrétée ? .....	21
« Tenir compte de ses élèves » : pour quoi faire ?.....	22
« Nous n'avons pas les mêmes valeurs » ? .....	24
Des projets et des activités pédagogiques à géométrie variable ? .....	26
« Vous avez dit, "activités" ? » .....	26
Local versus global ? .....	27
L'expression artistique et culturelle : un accès réservé ? .....	28
Des projets de prévention partout, pour tous ?.....	29
Vers un métier ou des études supérieures ? .....	30
« Tenir compte de ses élèves » : synonyme d'une offre d'enseignement inégalitaire ?.....	32
Le regard de l'école en cause ?.....	32
La ségrégation scolaire en cause ?.....	35
Le libre choix des parents en cause ? .....	36
Conclusion et perspectives.....	38
Bibliographie .....	40

## **LEXIQUE DES ACRONYMES UTILISÉS**

**AP** : Association de Parents

**CECP** : Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces

**CESS** : Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur

**COPA** : Conseil de Participation

**CPMS** : Centre Psycho-Médico-Social

**EVRAS** : Education à la Vie Relationnelle Affective et Sexuelle

**FAPEO** : Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel

**FELSI** : Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants

**FWB** : Fédération Wallonie-Bruxelles

**ISE** : Indice Socio-économique

**PISA** : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

*(Programme for International Student Assessment)*

**PO** : Pouvoir Organisateur

**SEGEC** : Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique

# INTRODUCTION

## A la genèse de l'étude

Le projet d'établissement, en tant qu'objet d'étude, ne fait pas couler beaucoup d'encre. Il ne semble pas, *a priori*, être autre chose que la description exhaustive des choix pédagogiques et des activités proposées par un établissement scolaire. L'école est autonome, elle fait ses choix, elle les expose, et en tant que parents informés, nous faisons le choix averti d'adhérer ou non à son projet. Rien à rajouter, rien à discuter après tout.

A la FAPEO pourtant, le projet d'établissement retient depuis longtemps notre attention. De façon récurrente, de nombreux parents nous interpellent sur le sujet au-travers de plusieurs aspects : le projet d'établissement, c'est quoi exactement ? En tant que parent, dois-je avoir pris connaissance du projet d'établissement avant l'inscription de mon enfant dans l'école ? Qui participe à sa réalisation, à sa rédaction ? Sur quelles bases le projet d'établissement s'appuie-t-il ? Et qu'est-ce qui doit donc y figurer ? En tant que parent, peut-on proposer de discuter certains points de ce projet ? A-t-on ainsi son mot à dire ? Si oui, dans quels cas et dans quel cadre ?

Toutes ces interrogations nous ont poussés à nous intéresser de plus près à ce fameux projet d'établissement et à son contenu ; notre quotidien professionnel nous amène à constater que les parents ne semblent pas si informés et/ou si avertis que ça. Les interrogations récurrentes des parents et des Associations de Parents (AP) à ce propos semblent être au cœur de leurs préoccupations.

Enfin tout récemment, à la suite d'une interpellation spécifique de parents, nous avons décidé de travailler<sup>2</sup> la question de l'inscription des voyages scolaires dans le projet d'établissement, et plus largement encore d'aborder la problématique de la non-gratuité de l'enseignement<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Pour lire l'analyse dans son intégralité :

GAUTHIER S., DE THIER V., « Le projet d'établissement : un frein à la gratuité ? », *Les analyses de la FAPEO*, n°12, 2016.

[http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2016/12/12-15\\_projet-d%C3%A9tablissement.pdf](http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2016/12/12-15_projet-d%C3%A9tablissement.pdf)

<sup>3</sup> Même si l'accès à l'enseignement obligatoire est gratuit (pas de frais d'inscription) de nombreux frais scolaires sont autorisés. Ce qui pèse parfois lourdement dans le budget des familles.

Pour en savoir plus sur les frais autorisés et facultatifs : [www.enseignement.be/index.php?page=26778](http://www.enseignement.be/index.php?page=26778)

Conscients que cette dernière n'était pas la seule source d'inégalités entre élèves et établissements scolaires, nous avons souhaité, par l'écriture de cette étude, aller un peu plus loin.

## Objectif, méthode et structure de l'étude – volet 1

Nous ne vous apprenons probablement rien en vous disant qu'il existe des inégalités importantes de résultats des élèves entre les établissements scolaires de notre pays, souvent même entre établissements issus d'une même zone géographique. Cela a en effet été largement documenté et démontré, chiffres à l'appui, dans des rapports nationaux et internationaux<sup>4</sup>. Au-delà des chiffres, en tant que parent d'élèves, vous vous êtes déjà probablement confronté à cette réalité de terrain : trouver la « bonne » école pour votre enfant, afin d'éviter la « mauvaise », ou tout du moins, celle qui a mauvaise réputation.

Concrètement, un des facteurs déterminant de ces inégalités de résultats réside dans le profil socio-économique des élèves : « *les inégalités sociales sont mesurées en prenant l'écart entre les performances des 25% des élèves de 15 ans provenant des familles les plus défavorisées et les performances des 25% des familles les plus favorisées dans les différents cycles PISA<sup>5</sup>* »<sup>6</sup>. Le constat de ces études est sans équivoque : en Belgique « *l'écart entre les élèves issus du ¼ des familles les plus favorisées et les élèves issus des ¼ des familles les plus défavorisées correspond peu ou prou à 3 années d'études* »<sup>7</sup>.

Pour interroger cette réalité, il nous a semblé intéressant de mettre en comparaison des projets d'établissements d'écoles qui accueillent des élèves dont le profil socio-économique est distinct.

---

<sup>4</sup> Le dernier rapport 2016 du Parlement de la Communauté Française sur la pauvreté infantile en FWB consacre une partie importante de son analyse aux inégalités scolaires. Ce rapport se base notamment sur les résultats des enquêtes PISA, étude internationale qui compare les systèmes scolaires des pays développés du monde.

<sup>5</sup> Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves – PISA, est une étude menée par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) visant à mesurer les performances des systèmes éducatifs européens et des pays développés du monde. Les enquêtes sont menées tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans. En 2015, 540.000 élèves scolarisés dans 72 pays ont passé les tests PISA. Les sciences sont le domaine majeur d'évaluation de l'enquête PISA 2015, dont les domaines mineurs sont la compréhension de l'écrit, les mathématiques et la résolution collaborative de problèmes.

<sup>6</sup> VIENNE C., *Rapport sur la pauvreté infantile et juvénile en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Parlement de la Communauté française, 17 février 2016, p.36.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 36-37.

Notre étude de cas se base sur l'analyse de vingt-deux projets d'établissements d'écoles de l'enseignement fondamental (11) et secondaire (11 dont 4 de l'enseignement qualifiant). Elles sont situées dans l'ensemble des provinces qui composent la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) et ont été choisies en fonction de leur indice socio-économique (ISE)<sup>8</sup>.

### INDICE SOCIO-ÉCONOMIQUE - ISE ET CLASSES

L'ISE des implantations scolaires est la moyenne des indices socio-économiques des élèves qui la fréquentent. Un ISE est attribué à chaque élève sur la base de son secteur statistique de résidence. Il est calculé selon différentes variables comme le revenu moyen par habitant, le revenu médian par ménage, le niveau de diplômes des parents d'élèves ou encore les taux de chômage et d'activité. Ces variables ne concernent pas l'endroit où se trouve l'école ou l'implantation mais bien le domicile (et l'environnement) des élèves qui la fréquentent. Ainsi, un indice est attribué à chaque élève selon son « secteur statistique de résidence », autrement dit, l'endroit où il vit. L'addition et la moyenne des ISE des élèves servent à classer l'établissement dans différentes classes ou tranches comptables allant de 1 à 20.

Finalement, l'ISE sert principalement à définir deux choses :

1. Si l'école doit bénéficier d'un renforcement de ses cadres et de ses moyens selon le décret d'Encadrement différencié du 29 avril 2009. C'est le cas des écoles qui se situent dans les classes allant de 1 à 5.
2. L'ISE sert aussi à définir d'autres paramètres : les minima de population scolaire dans l'enseignement secondaire, la réaffectation des enseignants ayant travaillé au moins dix ans en encadrement différencié, le calcul différencié des frais de fonctionnement, le renforcement différencié des CPMS ou encore l'octroi d'avantages sociaux.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Précisons qu'un focus particulier a été fait sur les écoles à ISE très faible et celles à ISE très fort puisque c'est vraisemblablement entre ces établissements scolaires que les différences seraient les plus marquées.

<sup>9</sup> DE VILLERS J., DESAGHER C., « L'indice socio-économique des écoles. Comment ça marche ? A quoi ça sert ? », *Analyse de la FAPEO*, 2011, p.7- 8.

Ainsi la question qui se pose est de savoir s'il existe-t-il des différences entre ces divers projets. Si c'est le cas, à quels niveaux se situent-elles ? Ces différences sont-elles synonymes de distinction sociale ? Et enfin, ces disparités sont-elles elles-mêmes révélatrices d'une offre d'enseignement inégalitaire ?

Avant de tenter de répondre à ces questions, il nous a semblé important de replacer dans un premier temps le projet d'établissement dans son contexte historique et dans son cadre légal. Cela suppose de revenir à la genèse du décret « Missions »<sup>10</sup> dans lequel le projet d'établissement trouve sa source de légitimité. Nous comprendrons mieux ainsi la manière dont les objectifs définis par le projet d'établissement s'inscrivent dans une logique particulière, entre une hiérarchie juridique rigide et une volonté sous-tendue d'induire une relative autonomie institutionnelle des écoles.

Dans un deuxième temps, nous ferons l'analyse comparative des projets d'établissements que nous avons analysés. Nous mettrons en évidence les différences que nous avons identifiées en fonction de l'ISE de l'école. Ces disparités ne sont pas étrangères à la législation puisque c'est bien le décret « Missions », lui-même, qui prescrit que les projets d'établissements doivent être élaborés en tenant compte du public accueilli au sein de l'école.

Nous verrons ainsi que les projets d'établissements ne mettent pas l'accent sur les mêmes aspects : les valeurs défendues par l'école, les projets et les activités pédagogiques, les perspectives d'orientation et de parcours scolaires sont diversement envisagés.

Nous tenterons ainsi d'interroger ces dissemblances, voire ces possibles sources d'inégalités de traitement des élèves, à la lumière de plusieurs éléments :

- À travers le regard porté par l'école sur les élèves qu'elle accueille ; regard qui en Belgique, nous le rappelons, s'inscrit dans un système scolaire identifié comme fortement inégalitaire et ségrégué.
- À travers le regard porté par les parents d'élèves sur ces projets d'établissements, qui ne semblent pas offrir et prédire la même destinée scolaire pour tous les élèves.

---

<sup>10</sup> Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

## Tableau récapitulatif des projets d'établissements<sup>11</sup> analysés dans l'étude

	FONDAMENTAL	SECONDAIRE
<b>ISE 1 À 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 BRUXELLES : CLASSE 3</li> <li>- 1 HAINAUT : CLASSE 2</li> <li>- 2 LIÈGE : CLASSE 4 – CLASSE 5</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 BRUXELLES : CLASSE 1 *</li> <li>- 2 HAINAUT : CLASSE 3* – CLASSE 4*</li> <li>- 1 LIÈGE : CLASSE 5 *</li> </ul>
<b>ISE 6 À 13</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 BRUXELLES : CLASSE 13</li> <li>- 1 BRABANT WALLON : CLASSE 10</li> <li>- 1 HAINAUT : CLASSE 9</li> <li>- 1 LIÈGE : CLASSE 6</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 BRUXELLES : CLASSE 13</li> <li>- 1 NAMUR : CLASSE 9</li> </ul>
<b>ISE 14 À 20</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 BRABANT WALLON : CLASSE 15</li> <li>- CLASSE 20</li> <li>- 1 HAINAUT : CLASSE 16</li> <li>- 1 NAMUR : CLASSE 20</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 BRABANT WALLON : CLASSE 20</li> <li>- 1 HAINAUT : CLASSE 20</li> <li>- 1 NAMUR : CLASSE 16</li> <li>- 1 LIÈGE : CLASSE 14</li> <li>- 1 LUXEMBOURG : CLASSE 19</li> </ul>

\*ENSEIGNEMENT QUALIFIANT

<sup>11</sup> Nous citerons des extraits de projets d'établissements en gardant l'anonymat des écoles. En effet, il ne s'agit pas ici de pointer du doigt tel ou tel établissement scolaire mais bien de montrer plus largement les différences (voire les défaillances ?) de l'institution scolaire.

## LE DÉCRET « MISSIONS » ET LA DÉFINITION DU CADRE

Officiellement en 1997, le décret « Missions » fixe le projet d'établissement. Sans nul doute, ce dernier existait-il avant cette date au sein des écoles. Les structures scolaires n'ont pas attendu ce décret pour construire leur projet d'école, le coucher sur papier et en faire le document de référence de leur établissement. La Constitution belge a posé dans ses lignes la liberté aux parents d'inscrire leur enfant dans l'école de leur choix : école du réseau officiel, du réseau libre confessionnel ou du réseau libre non confessionnel.

Les parents doivent, dès lors, pouvoir consulter le projet de l'établissement qu'ils choisissent pour leurs enfants, comme le prévoit la loi, avant l'inscription dans l'école souhaitée : « *Ce projet [d'école] dépend des visées d [e son] réseau, [visées] que l'on peut lire dans le projet éducatif et pédagogique du réseau. Ces [deux] projets dépendent eux-mêmes du décret "Missions" »<sup>12</sup>.*

Le tournant majeur du décret « Missions » se situe dans la manière dont il sera dorénavant réalisé et utilisé : le projet d'établissement devra répondre strictement à un ensemble d'objectifs généraux et particuliers fixés et définis par le décret et l'organe de représentation auquel le pouvoir organisateur (PO) de l'école appartient.

Mais avant de rentrer dans le détail de cette compréhension institutionnelle et administrative complexe, nous vous proposons de mettre en contexte l'apparition du décret « Missions », par un petit retour vers le passé.

---

<sup>12</sup> VOZ G., *Guide de l'école primaire et maternelle en Belgique. Le programme et les apprentissages enfin expliqués aux parents*, Je Réussis, 2013, p.213.

## Aux sources historiques du décret « Missions »

L'apparition du décret « Missions » s'est-elle faite sans heurt ? Poser la question, c'est déjà y répondre. En effet, au regard de l'histoire récente ponctuant les différentes mesures proposées dans le cadre de la politique scolaire, la naissance de ce décret semble être le résultat de périodes de tensions successives dans le monde de l'enseignement, et ce depuis près de quarante ans.

### **Les années 50 et 60 : l'école pour tous !**

La conjoncture sociodémographique et économique favorable des années 50 et 60 a rendu possible voire nécessaire la massification de l'accès à l'enseignement. En effet, l'augmentation de la population, couplée à la forte croissance économique liée au développement de la demande du marché de l'emploi dans les secteurs techniques, ont nécessité une main-d'œuvre toujours plus formée et qualifiée à toutes les échelles de la société. Cette période faste a ainsi permis à l'Etat belge, et à la politique sociale volontariste de l'époque, de disposer de moyens budgétaires importants, pour mener de façon massive des investissements conséquents dans le secteur de l'enseignement.

Par ailleurs, à cette même époque, le Pacte scolaire (mai 1959) a été négocié, réaffirmant notamment un des principes de base inscrit dans la Constitution : la gratuité de l'accès à l'enseignement obligatoire.

### **Les années 70 : la crise pour tous !**

Suite au choc pétrolier de 1973, la crise économique frappe l'ensemble des pays du monde. La Belgique n'est pas épargnée. Les recettes de l'Etat chutent drastiquement tandis que les dépenses publiques, elles, continuent d'augmenter considérablement<sup>13</sup>.

L'Etat belge s'endette très largement pour financer ses investissements publics, et notamment pour ses dépenses d'enseignement. Pour rembourser, l'Etat doit alors, sous la pression des grandes institutions bancaires et internationales, faire « des efforts » et des économies. Et bien entendu, tout comme le secteur de la santé, les dépenses en matière d'enseignement seront revues à la baisse !

---

<sup>13</sup> *Ibid.*

C'est le début d'une longue période d'« austérité » pendant laquelle l'ensemble des budgets des ministères publics commencent à se réduire comme peau de chagrin !

### **Les années 80 : des restrictions pour tous !**

C'est dans des termes d'économistes et de techniciens que le rapport de l'OCDE<sup>14</sup> présente la situation de l'enseignement à l'échelle européenne : « *il y a trop d'échecs scolaires et les niveaux atteints ne répondent pas aux exigences de la technique et de l'économie. Il convient donc de s'interroger sur les conditions d'une meilleur rentabilité* »<sup>15</sup>.

A l'heure des disettes budgétaires et du courant politique néolibéral – qui considère l'école comme une entreprise devant être rentable, réduisant le « savoir » (l'apprentissage, la formation) à un produit de consommation – le gouvernement belge social-chrétien libéral commande, en 1986, un rapport d'expertise pour évaluer le « rendement » de son propre enseignement. Dans une étude comparative, le rapport McKinsey démontre alors que l'enseignement en Belgique est le plus cher d'Europe et, qu'en outre, les résultats des élèves ne sont pas à la hauteur de l'investissement financier. L'austérité débutée des années plus tôt va alors se poursuivre : « *au terme d'un conclave budgétaire réuni à Val Duchesse du 3 avril au 26 mai 1986, sont prises différentes mesures drastiques d'économie, qui porteront un coup fatal aux mesures pédagogiques caractérisant l'enseignement rénové (diminution des heures consacrées au rattrapage des élèves, aux conseils de classe, et à tout l'encadrement pédagogique)* »<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> L'Organisation de Coopération et de Développement Economiques, OCDE, publie tous les ans une enquête sur les systèmes éducatifs des pays développés.

<sup>15</sup> LEGRAND L., « Organisation de Coopération et de Développement Economiques. OCDE. Les écoles et la qualité : un rapport international », *Revue française de pédagogie*, volume 93, 1990, p.126.

<sup>16</sup> VANDENHEEDE E., « Le métier d'enseignant », *Etude de la Ligue de l'Enseignement et de l'Education Permanente*, 2014, p.49.

En plus des restrictions des ressources en matière de dépenses de fonctionnement des établissements, les dépenses en personnel sont également touchées : « en 1986, les organisations syndicales estiment à 15.000 les emplois disparus à cause du Plan Val Duchesse [...] L'année scolaire 86-87 démarre dans la plus grande confusion. Certaines écoles, surtout du réseau officiel, perdent jusqu'à un quart de leurs moyens : disparitions d'orientations d'études ; élèves obligés de changer d'école au dernier moment ; classes sans professeur ou groupes de 35 à 45 élèves »<sup>17</sup>.

Le régime d'amaigrissement touche l'ensemble de la structure de l'édifice scolaire : les infrastructures et les services proposés. Avec la communautarisation de l'enseignement<sup>18</sup> en 1988, le monde de l'enseignement attendait une meilleure organisation et plus de moyens. Or la Communauté française<sup>19</sup> dispose alors d'encore moins de moyens qu'avant la communautarisation. Cet événement déclencheur va ainsi aboutir aux grandes mobilisations sociales de 1990 et 1991.

### **Les années 90 : la colère de tous !**

Evidemment, de nombreuses protestations avaient déjà éclaté tout au long des années 1980 pour dénoncer les mesures d'économie drastiques prises par les gouvernements successifs, mesures qui mettaient largement en péril les conditions de travail des enseignants mais aussi et surtout, organisaient la mise en place de conditions de réussite plus strictes pour l'ensemble des élèves. La perte importante de budget alloué au secteur de l'enseignement, suite à la communautarisation, va accélérer et étendre la contestation.

La mobilisation va ainsi s'amplifier dès 1990 : « d'une action corporatiste le mouvement des enseignants devient un mouvement social. Cette transformation se réalise, entre autres, par l'entrée dans le conflit d'autres acteurs aux côtés des enseignants, des directeurs d'écoles, surtout dans l'enseignement libre, des élèves et des associations de parents »<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> VANDEBROEK P., op.cit.

<sup>18</sup> Avant cette date, l'enseignement était entièrement organisé et financé par l'Etat fédéral. A partir de la réforme institutionnelle de 1988, ce seront les Communautés qui organiseront et financeront l'enseignement.

<sup>19</sup> Appelée communément aujourd'hui Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)

<sup>20</sup> VANDENHEEDE E., op.cit., p.50.

La FAPEO deviendra également un acteur incontournable du mouvement : « Comme aucun accord politique favorable n'est intervenu suite aux premiers mouvements d'enseignants de mai-juin 1990, la FAPEO a appelé les parents à participer en masse à la manifestation du 1er septembre 1990 pour exiger que l'enseignement devienne enfin la priorité des pouvoirs publics. Le 18 novembre, la FAPEO et l'UFAPEC<sup>21</sup> organisent une manifestation qui regroupe plus de 100.000 personnes, les parents, enseignants et sympathisants marchent tous ensemble avec le slogan " L'enseignement, priorité d'une démocratie ". Malheureusement les mesures prises se solderont par la perte de 3.000 emplois malgré les très nombreuses manifestations des enseignants et des parents inquiets pour la qualité et l'avenir de l'enseignement »<sup>22</sup>.

Les mobilisations vont se poursuivre jusqu'en 1996, année où l'enseignement francophone connaîtra la plus longue grève de son histoire (de la fin février au début du mois de mai). L'ensemble des acteurs de l'enseignement se retrouveront à nouveau dans la rue pour protester contre le énième plan de rationalisation et d'austérité (Laurette Onkelinx-Jean-Pierre Grafé) : « Le message principal que les parents font passer est "Un projet avant tout !" [. L]a FAPEO attend une politique globale d'éducation centrée autour de l'élève et non pas de contraintes strictement budgétaires »<sup>23</sup>.

Ce « projet » tant attendu va être en partie matérialisé en 1997 par le vote du décret « Missions ». Il définit les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organise les structures propres à les atteindre.

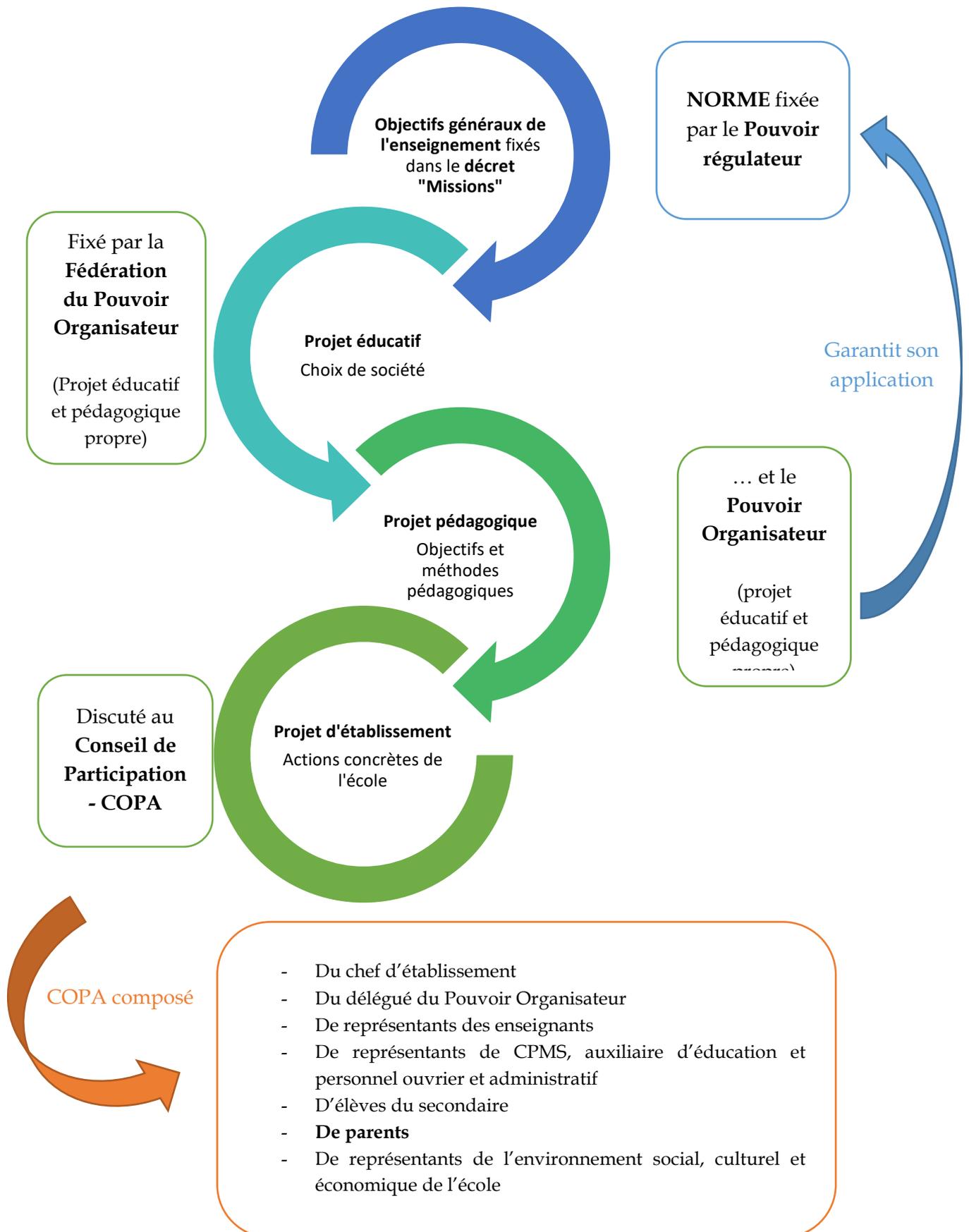
---

<sup>21</sup> Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique.

<sup>22</sup> RENDERS D., « Rétrospective. 50 ans de combats », *Triologue*, n°82, avril-mai-juin 2016, p. 10.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p.11.

## Hiérarchie institutionnelle et les différents niveaux de projets



## Des objectifs généraux ambitieux

C'est dans ce contexte de mobilisation sociale que le *Conseil de l'Education et de la Formation* va être créé par le gouvernement. Ce Conseil a proposé en 1992 une définition des objectifs généraux de l'enseignement, qui seront ensuite proposés en débat lors des Assises de l'enseignement en mai 1995. Sur la base de ces travaux, la ministre-présidente et ministre de l'éducation de la FWB de l'époque, Laurette Onkelinx, présenta ses « 40 propositions », lesquelles ont été discutées et ont abouti au vote du décret « Missions » en 1997.

Les lignes directrices et les objectifs décrits dans ce texte de loi sont communs à toutes les écoles. En effet, tous les pouvoirs organisateurs doivent poursuivre simultanément et sans hiérarchie les objectifs généraux suivants :

- « 1° Promouvoir la **confiance en soi** et le **développement de chacun des élèves** ;
- 2° Amener tous les élèves à **s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences** qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- 3° Préparer tous les élèves à être des **citoyens responsables**, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- 4° Assurer à tous les élèves des **chances égales d'émancipation**. »<sup>24</sup>

Désormais, les écoles devront chacune répondre à ces finalités ambitieuses puisque le décret « fixe l'obligation pour l'école de développer chez les élèves des compétences<sup>25</sup> et d'en certifier la maîtrise suffisante à des points clés du parcours scolaire »<sup>26</sup>. Le décret va ainsi instaurer un pilotage de l'enseignement à travers différents aspects : les référentiels, la correspondance des programmes, les outils pédagogiques et les outils d'évaluation. « Les limites apparentes à la liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs sont néanmoins contrebalancées par leur représentation importante aux commissions de pilotage et les groupes de travail qui leur assure un contrôle sur les décisions »<sup>27</sup>.

---

<sup>24</sup> Décret « Missions », op.cit., article 6.

<sup>25</sup> L'article 8 du décret donne des précisions d'ordre méthodologique sur cette pédagogie orientée vers l'acquisition de compétences.

<sup>26</sup> MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE, *Améliorer la direction des établissements scolaires*, Rapport de la Communauté française de Belgique, Mars 2007, p.3.

<sup>27</sup> VANDENHEEDE E., op.cit, p.52.

## Des objectifs propres aux réseaux et aux pouvoirs organisateurs

Les objectifs partagés sont donc communs aux pouvoirs organisateurs (PO) rassemblés au sein d'un organe de représentation. Ainsi, plusieurs écoles dépendant d'un même PO partagent des objectifs communs, traduits en projets éducatifs et pédagogiques, qui répondent aux finalités du décret « Missions »<sup>28</sup>.

### Le projet éducatif

Le projet éducatif est un texte qui explicite l'ensemble des valeurs, des choix de société et des références (c'est-à-dire des attitudes à développer) à partir desquels un PO définit ses objectifs éducatifs. Le PO, s'il est fédéré à un organe de représentation, doit définir un projet cohérent avec celui de l'organe de représentation auquel il appartient<sup>29</sup>. En d'autres termes, « *il s'agit de définir quels adultes on souhaite obtenir à la sortie de l'école. Quelles seront leurs valeurs ? Quelle société vont-ils créer ? [...] Auront-ils dans leurs références plutôt les textes bibliques ou la Déclaration des Droits de l'Homme ?* »<sup>30</sup>. Evidemment, en disant cela, on se doute bien que l'appartenance à tel ou tel réseau d'enseignement détermine très largement les valeurs transmises par l'école et les choix de société.

Pour clarifier notre propos, ci-dessous un extrait du projet éducatif du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces – le CECP :

*« L'enseignement officiel subventionné entend défendre, dans le respect et la tolérance, un enseignement ouvert à tous, ouvert à toutes les conceptions philosophiques, idéologiques, entend défendre un enseignement luttant contre toutes approches dogmatiques allant à l'encontre de nos valeurs démocratiques et humanistes<sup>31</sup>.*

---

<sup>28</sup> FAPEO, UFAPEC, *Participer à l'école mode d'emploi. Guide pratique à destination des parents, des directions, des pouvoirs organisateurs et de tous les acteurs éducatifs*, Bruxelles, octobre 2013, p.8.

<sup>29</sup> Ibid.

<sup>30</sup> VOZ, op.cit., p.215.

<sup>31</sup> Cf. Site du CECP:

<http://www.cecp.be/refeos/wp-content/uploads/2016/03/2016.03.20.Projet.educatif.pdf>

Le projet du PO s'inspire ainsi de celui de sa Fédération (ici, le CECP). Un exemple d'un projet éducatif décliné par une commune :

*« Les écoles de la commune éduquent les élèves qui leur sont confiés au respect des libertés et des droits fondamentaux tels que définis par la Constitution, la déclaration universelle des droits de l'homme et les conventions internationales relatives aux droits de l'homme et de l'enfant qui s'imposent à notre pays. Elles ne privilégient aucune doctrine relative à ces valeurs. Elles ne s'interdisent l'étude d'aucun champ du savoir. Elles ont pour devoir de transmettre à l'élève les connaissances et les méthodes qui lui permettent d'exercer librement ses choix. Elles respectent la liberté de conscience des élèves ».*

De même, un extrait d'un projet éducatif de la Fédération des Etablissements libres Subventionnés Indépendants – la FELSI :

*« Notre enseignement visera à former l'élève/l'étudiant au rôle de citoyen conscient de ses droits et de ses devoirs dans une société démocratique et pluraliste au service de l'Homme; à favoriser par l'exemple et expliciter clairement le respect des valeurs inhérentes au projet éducatif : l'esprit de tolérance, l'honnêteté intellectuelle, la plus grande objectivité possible, le rejet clairement justifié de tout recours explicatif à des dogmes, à l'argument d'autorité, à l'irrationnel [...] »<sup>32</sup>.*

Le projet du PO s'inspire de la même manière, de celui de sa Fédération (ici, la FELSI). Un exemple d'un projet éducatif décliné par une école du réseau FELSI :

*« Développer l'autonomie, la débrouillardise, l'esprit critique, l'esprit de coopération et de solidarité, de tolérance, la confiance en soi et dans les autres, et toutes les facultés d'adaptation qui permettront à l'enfant de s'intégrer harmonieusement dans le milieu social et économique qui sera le sien »*

---

<sup>32</sup> Cf. Site de la FELSI : [http://felsi.eu/?page\\_id=31](http://felsi.eu/?page_id=31)

## Le projet pédagogique

Le projet pédagogique définit quant à lui les visées pédagogiques et les choix méthodologiques qui permettent à un PO de mettre en œuvre son projet éducatif<sup>33</sup>. Le projet pédagogique décrit donc le « comment » former les adultes de demain.

Ci-dessous un extrait de la *Mission de l'école chrétienne*, texte de référence de l'enseignement catholique, définie par le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, le SEGEC :

*« L'école chrétienne éduque en enseignant. [...] comme toute école, [elle] entend poursuivre les objectifs généraux du système éducatif. Elle se propose d'abord de développer la personnalité toute entière de l'élève. De la maternelle à l'université et quel que soit le type d'enseignement, elle éveille la personnalité de chacun aux dimensions de l'humanité, qu'elles soient corporelles, intellectuelles, affectives, sociales ou spirituelles. Elle le fait en mettant chacun en rapport avec les œuvres de la culture : artistiques, littéraires, scientifiques et techniques. [...] [Par ailleurs], l'école chrétienne évangélise en éduquant »<sup>34</sup>*

Comme pour le projet éducatif, le projet pédagogique du PO s'inspire de celui de sa Fédération (ici, le SEGEC). Ci-dessous, un extrait du projet pédagogique d'un PO de l'enseignement catholique :

*« L'école doit promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves, dans toutes ses dimensions ; elle doit donner à tous les chances égales d'émancipation sociale et d'insertion dans la vie économique, sociale et culturelle, par l'acquisition de savoirs et de compétence ; elle doit assurer l'apprentissage d'une citoyenneté responsable. [L'école catholique] poursuit ses objectifs à la lumière de l'Évangile et des valeurs humaines et spirituelles qu'il inspire, en faisant mémoire de la personne de Jésus Christ. Cette mémoire enrichit cette vision humaniste.*

*Dans le respect de la liberté de conscience, elle ouvre l'intelligence, le cœur et l'esprit des élèves au monde, aux autres et à Dieu, que Jésus nous a fait connaître ».*

---

<sup>33</sup> FAPEO, UFAPEC, op.cit., p.9.

<sup>34</sup> SEGEC, *Missions de l'école chrétienne. Projet éducatif de l'enseignement catholique, Enseignement catholique*, 2014, p. 11.

## Le projet d'établissement : des objectifs propres aux écoles

Le projet d'établissement est « l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en œuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et partenaires [...] pour réaliser le projet éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur »<sup>35</sup>. En d'autres termes, il s'agit d'une sorte de carte d'identité de l'établissement qui expose les différentes activités qu'il souhaite mettre en place pour réaliser ses objectifs pédagogiques et éducatifs.

Ci-dessous, le projet d'établissement d'une école communale qui se réfère au projet éducatif et pédagogique de son PO :

*« Notre projet tend à développer chez l'enfant une idée positive de l'école. Il privilégie avant tout les interactions entre les enfants, l'école et le milieu de vie en insistant tout particulièrement sur la citoyenneté et l'éveil culturel [...] Chaque enfant apprendra à développer ses potentialités propres en favorisant l'expression de soi, à développer ses capacités de socialisation, ses apprentissages sociaux, cognitifs, affectifs et psychomoteurs, et ce pour assurer le développement harmonieux de chaque enfant ».*

De plus, le projet d'établissement aborde d'autres dimensions qui ont trait au pédagogique et au relationnel, à l'individuel et au collectif, à l'intra-scolaire et à l'extrascolaire, etc. Il expose donc les actions concrètes que l'école met en place : par exemple en matière de lutte contre l'échec scolaire ; sur les moyens mis en œuvre pour identifier et travailler les troubles de l'apprentissage ; sur la manière dont est pensée l'intégration de tous, et notamment les élèves issus de l'enseignement spécialisé ; sur la manière dont l'école favorise le développement de l'esprit critique des élèves ; de la réflexion qu'elle mène en matière de rythme scolaire, etc. Par ailleurs, la question des relations familles-école est en principe également abordée dans le projet d'établissement. Il s'agit là de décrire par exemple la manière dont l'école organise la participation parentale et conçoit le partenariat école-familles, les attentes des enseignants vis-à-vis des parents ; le type de communication privilégiée avec les parents ; la part de consultation des parents dans la prise de décision ; de savoir si l'école met en œuvre le décret « Associations de parents », etc.

---

<sup>35</sup> Décret « Missions », op.cit., article 67.

C'est au Conseil de Participation (COPA) que le projet d'établissement est censé être revu tous les trois ans et qu'il est prévu, pour l'ensemble de la communauté éducative et les partenaires de l'école, de discuter, d'évaluer et de faire évoluer le projet d'établissement. Depuis le décret « Missions », les parents d'élèves ont officiellement leur place dans cet organe de concertation<sup>36</sup>. Ils y ont un rôle central à jouer.

Comme nous l'avons vu, même si le projet d'établissement doit répondre à des objectifs généraux précis dans le cadre d'une hiérarchie institutionnelle assez rigide, il reste aux écoles une grande liberté d'action pour y transposer les valeurs défendues et les inclure concrètement dans leurs propres projets.

C'est donc à la lecture de différents projets d'établissements et en les comparant qu'il est possible de voir à quels niveaux peuvent se glisser les actions qui induisent des inégalités dans l'offre d'enseignement. Nous vous proposons d'examiner cela de plus près !

## LE PROJET D'ÉTABLISSEMENT : L'INÉGALITÉ DE TRAITEMENT DES ÉLÈVES DÉCRÉTÉE ?

Nous venons de le montrer : le projet d'établissement répond aux objectifs de son PO, qui répond aux objectifs de sa Fédération représentative, qui elle-même répond aux objectifs généraux ambitieux du décret « Missions ». Ce dernier a été pensé dans le but de « *garantir l'égalité des acquis essentiels à tous les élèves quelle que soit l'école fréquentée et de réduire ainsi une source importante d'inégalité* »<sup>37</sup>. Mais qu'en est-il dans les faits ?

En général, le projet d'établissement nous donne des informations précieuses qui nous permettent de nous rendre compte plus précisément comment fonctionne une école et ce qu'elle met en place pour les élèves accueillis. Le projet d'établissement marque en effet des tendances et des orientations qui donnent la possibilité de faire émerger des différences. Et au vu de ceux que nous avons analysés, les diversités, sur papier, dans l'offre d'enseignement selon l'école fréquentée sont importantes. Seraient-elles porteuses d'inégalités de traitement entre les élèves ?

---

<sup>36</sup> Décret « Missions », op.cit., article 69 §2.

<sup>37</sup> MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Améliorer la direction des établissements scolaires*, Rapport de la Communauté française de Belgique, Mars 2007, p.3.

## « Tenir compte de ses élèves » : pour quoi faire ?

Le décret « Missions » stipule dans son article 67 la manière dont le projet d'établissement doit être élaboré. Il doit en effet tenir compte :

*« 1° des élèves inscrits dans l'établissement, de leurs caractéristiques tant culturelles que sociales, de leurs besoins et de leurs ressources dans les processus d'acquisition des compétences et des savoirs ;*

*2° des aspirations des élèves et de leurs parents en matière de projet de vie professionnelle et de poursuite des études ;*

*3° de l'environnement social, culturel et économique de l'école*

*4° de l'environnement naturel, du quartier, de la ville, du village dans lesquels l'école est implantée »<sup>38</sup>*

En d'autres termes, en tenant compte de ces différents aspects, l'école doit, à travers son projet d'établissement, s'adapter à son environnement et à son public.

Cette prescription décrétales fait sens. Effectivement, il serait impensable – tout du moins théoriquement – de construire un projet sans la participation de ses bénéficiaires et sans tenir compte de ses caractéristiques et de son environnement immédiat. Cet aspect s'inscrit d'ailleurs directement dans le modèle de l'école inclusive que nous défendons par ailleurs.

Il est donc indispensable de bien identifier et comprendre ce qui se joue aussi en dehors de la classe, au-delà de l'école. Telles semblent être les motivations du pouvoir régulateur, lorsqu'il inscrit cette prescription dans le décret « Missions ».

De cette manière, qu'est-ce que « tenir compte de ses élèves » peut bien signifier concrètement ? Comment cette prise en compte est-elle organisée ? A quels niveaux se situent les différences ?

Avant de développer dans le détail les différences que nous avons relevées à travers des exemples concrets, le tableau suivant donne une vue d'ensemble des aspects sur lesquels les projets d'établissements analysés mettent l'accent, en fonction du profil socio-économique de leurs élèves.

---

<sup>38</sup> Décret « Missions », op.cit., article 67.

**Aspects sur lesquels les 22 projets d'établissements examinés à ISE faible et à ISE fort mettent l'accent**

		<b>PROJETS D'ÉTABLISSEMENTS ISE FAIBLE</b>	<b>PROJETS D'ÉTABLISSEMENTS ISE FORT</b>
<b>VALEURS</b>	<b>VALEUR « TRAVAIL »</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Absente ou peu mise en avant.</li> <li>- Liée à la discipline, au contrôle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exigence, rigueur, investissement, engagement, dépassement de soi.</li> <li>- Dimension intellectuelle du travail</li> <li>- Visée émancipatrice du travail</li> <li>- Liée au goût de l'effort, au plaisir, au désir d'apprendre.</li> </ul>
	<b>VALEURS « MORALES »</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respect de soi et des autres, solidarité, coopération, tolérance, vivre-ensemble.</li> <li>- Pallier aux « carences » familiales d'éducation relatives à des grands principes pensés comme fondamentaux (ex : égalité homme-femme, liberté d'expression)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respect de soi et des autres, solidarité, coopération, tolérance, vivre-ensemble.</li> <li>- Pallier aux « carences » familiales d'éducation relatives à des questions de savoir-vivre (ex : politesse, ponctualité)</li> </ul>
<b>PROJETS ET ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peu nombreux et/ou peu détaillés</li> <li>- Peu ou pas de lien avec la pédagogie développée</li> <li>- Local (limite du village, du quartier)</li> <li>- Projets dans le cadre de la lutte contre l'échec et le décrochage scolaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nombreux et/ou détaillés</li> <li>- Lien avec la pédagogie développée</li> <li>- Local et global (voyages culturels/linguistiques dans d'autres environnements)</li> <li>- Projets pédagogiques axés sur les expressions artistiques et culturelles</li> </ul>
<b>ORIENTATION</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organise l'enseignement qualifiant</li> <li>- Détaille les procédures légales d'orientation en cas d'échec scolaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organise l'enseignement général</li> <li>- Prépare explicitement à l'enseignement supérieur</li> </ul>

## « Nous n'avons pas les mêmes valeurs » ?

Au regard des différents points développés dans les projets d'établissements analysés, on se rend vite compte que « tenir compte de ses élèves » implique que l'école aura des attentes différentes en fonction des élèves qu'elle accueille. Elle attendra que les élèves adoptent tel type d'attitude et la valorisera, elle développera tel type d'activité, de pédagogie plutôt qu'une autre.

Ce qui est frappant à la lecture des projets d'établissements analysés, c'est cette mise en avant permanente de la « valeur travail » tant qualitatif que quantitatif, valeur qu'on retrouve dès l'école primaire presque exclusivement dans les écoles qui accueillent des publics favorisés.

*« Le but de l'école est de transmettre aux enfants [...] les **bases intellectuelles fondamentales, solides, rigoureuses, précises et stables** autour desquelles viendront s'articuler tous les enseignements futurs [...] L'école apprendra aux enfants à aimer la **beauté** en leur donnant le **goût du travail bien fait**, en exigeant des **cahiers bien tenus, propres et clairs**, bien illustrés [...] ».*

(Fondamental - Bruxelles, classe 13)

*« L'école amènera l'enfant à avoir le **goût de l'effort**, à **s'investir** dans son apprentissage, à **s'engager** dans ses études, à développer une attitude positive face au travail et le **plaisir d'apprendre** »*

(Fondamental - Namur, classe 20)

*« **S'investir** dans son apprentissage, être **désireux d'apprendre**, de franchir l'obstacle présent dans une situation donnée [...] **se surpasser**, développer la capacité de consentir des **efforts** pour atteindre un but »*

(Fondamental - Brabant Wallon, classe 15)

Dès le plus jeune âge, on apprend ainsi aux élèves de ces établissements que l'exigence et l'effort doivent être le moteur de tout apprentissage, et que le dépassement de soi, l'engagement, l'investissement dans son travail sont des valeurs précieuses et jugées indispensables pour leurs réussites scolaires, et plus largement, utiles dans leur vie future.

L'accent est également mis sur la dimension intellectuelle du travail et sur son aspect émotionnellement bénéfique et émancipateur : on développe le « plaisir », le « désir d'apprendre », « une attitude positive face au travail », on ne réussit pas mais « on se réussit en tant qu'individu dans la classe, dans l'école et dans la société ».

Parmi les projets analysés d'établissements des écoles à ISE faible, la « valeur travail » est quasi absente. Et ce, même lorsqu'il s'agit des écoles secondaires. Les rares fois où l'on retrouve la « valeur travail » dans un projet d'établissement à ISE faible, celle-ci n'est pas associée au plaisir mais plutôt au contrôle, à la discipline :

*« Nous amenons les enfants à apprendre la rigueur qui sera exigée dans tous les travaux dans le **respect du règlement et de la discipline** de l'école »*  
(Fondamental – Hainaut, classe 2)

Autrement dit, la voie de l'apprentissage se ferait-elle pour les uns par la carotte : par l'incitation, la récompense, le plaisir ? Et pour les autres, quand elle est évoquée, par le bâton : par la menace de la sanction, de la punition si les règles ne sont pas respectées ?

Dans nos études de cas, contrairement à la valeur « travail », on retrouve une liste exhaustive de valeurs « morales »<sup>39</sup> défendues dans les projets d'établissements à ISE faible. C'est également le cas dans ceux à ISE fort : la solidarité et la coopération, le respect de soi et des autres, la tolérance et l'ouverture d'esprit, le partage, la réciprocité et l'équité, sont autant de qualités humaines valorisées par l'ensemble des écoles au sein des projets d'établissements. Rappelons-le, elles sont promues par le décret « Missions », en lien avec les objectifs généraux que l'enseignement poursuit.

*« Afin de former un **citoyen épanoui** et actif dans la vie socio-économique en développant chez chaque enfant un comportement **autonome, responsable, solidaire, respectueux** »*  
(Fondamental – Liège, classe 4)

*« Notre école valorise le **respect de soi, des autres et de notre environnement** : en établissant des lois du **vivre ensemble** (relever, partager et accepter les droits de chacun) ; en **reconnaissant** les besoins de chacun ; en **atténuant les différences** par une valorisation de tous ; en permettant **l'ouverture aux autres** ; en développant la **tolérance** et permettre **l'acceptation** de tous ; en privilégiant **l'éveil** et la relation à la nature »*  
(Fondamental – Hainaut, classe 9)

---

<sup>39</sup> Les valeurs « morales » : ensemble de principes partagés par un grand nombre d'êtres humains leur permettant de réguler leurs relations les uns envers les autres.

« Développer la **socialisation**, **interagir** avec les autres, **collaborer** de façon verticale entre enfants d'âges différents »

(Fondamental –Brabant Wallon, classe 10)

Si ces valeurs défendues par l'école serviront aux élèves dans leur scolarité tout entière, elles sont aussi pensées dans la perspective de les accompagner tout au long de leur vie d'adultes en devenir, de futurs citoyens.

« Nous mettons un point d'honneur au fait que toute l'équipe éducative ainsi que les intervenants extérieurs participent à la transmission de ces valeurs [...] les règles de vie à l'école ne sont pas forcément les mêmes qu'à la maison [...] mais elles restent justes et équitables »

(Fondamental – Bruxelles, classe 3)

« Aucun enseignement de qualité ne sera possible sans un minimum de valeurs morales rigoureuses portées par la structure familiale »

(Fondamental – Bruxelles, classe 13)

Dans ces deux cas, l'école se donnerait comme principe de pallier aux « carences » d'éducation supposées de la famille dans laquelle l'élève grandit.

Ce qui diffère néanmoins sensiblement dans ces deux projets d'établissements, c'est le type de valeurs sur lesquelles travailler afin de pallier à ces présumées « carences familiales ». Dans le premier, l'école développera des activités autour de grands principes dits « universels » tels que *l'égalité homme-femme* ou *la liberté d'expression*. Dans le second, l'école insistera plutôt sur la nécessité d'être *poli* et *ponctuel*.

## Des projets et des activités pédagogiques à géométrie variable ?

Nous avons constaté que les activités ou les projets proposés et mis en avant dans les projets d'établissements analysés ne sont pas équivalents en termes de quantité et de nature.

« **Vous avez dit, "activités" ?** »

A la lecture des vingt-deux projets d'établissements, nous constatons que pour la plupart des écoles primaires à ISE faible, il n'est pas fait mention d'activités ou de sorties pédagogiques de manière précise et détaillée.

On parlera de « *classe verte* », de « *journée du patrimoine* », de « *classes de dépaysement* », de « *visites diverses* », de « *visites organisées* », etc. Souvent, le lien entre ces activités et l'intérêt pédagogique qu'elles doivent susciter n'est pas explicite.

Parfois même, ces activités ne sont pas mentionnées dans le projet d'établissement. Dans une école, une « *journée porte ouverte* » constituera une activité pédagogique en soi. Dans une autre, la visite médicale et l'animation EVRAS<sup>40</sup> par un planning familial constituera la seule perspective d'« activités » au cours de l'année... avec la natation.

### **Local versus global ?**

Aussi, nous constatons que certaines écoles primaires à ISE faible organisent des activités, des visites qui peuvent trouver leur place dans un projet pédagogique. Notamment en matière de citoyenneté : visite de la maison communale et participation au conseil communal des enfants, visite de la maison de quartier, balade et découverte du terroir, etc. N'oublions pas que l'environnement immédiat de l'école fait partie des aspects qu'un projet d'établissement doit prendre en compte.

Pour continuer dans cette perspective comparative, nous constatons que les écoles à ISE fort, en plus d'organiser des activités pédagogiques au niveau local – décrites de manière très détaillées et transversales dans le projet d'établissement et souvent cohérentes avec l'ensemble du projet pédagogique mené – ne se limitent pas aux seules frontières du quartier. La plupart de ces écoles organisent également, presque chaque année scolaire en primaire, des activités pédagogiques dans des environnements variés : ce sera le voyage à la mer en première, à la montagne en troisième, à la campagne en cinquième ou encore, le voyage à l'étranger dans le cadre d'un séjour linguistique en sixième.

Cette tendance se confirme et se marque encore plus à l'école secondaire. Les établissements à ISE fort proposent de nombreux voyages à visée pédagogique dépassant volontiers les frontières de « proximité immédiate » (peut-être moins facilement abordables pour les écoles à ISE faible) : « *stages et échanges linguistiques* », « *stages écologiques dans le cadre du cours de sciences* », « *voyages culturels* », « *voyages sportifs* », « *voyage archéologique et spéléologique* », « *rallyes culturo-linguistiques* » dans le but de « *favoriser l'intégration de nos élèves dans notre Europe* », etc.

---

<sup>40</sup> Education à la vie relationnelle, affective et sexuelle.

## **L'expression artistique et culturelle : un accès réservé ?**

La majorité des projets d'établissements que nous avons lus, quel que soit l'ISE de l'école, mentionne des activités relatives à des médias artistiques et culturels : visiter un musée ou une exposition, aller au cinéma ou encore assister à un spectacle ou une pièce de théâtre. Néanmoins, dans les écoles à ISE fort, ces activités ne sont pas présentées comme des sorties récréatives. En général, elles sont décrites comme des projets en lien avec la pédagogie développée dans l'école. Certaines écoles organiseront, dès l'école primaire, des cours de théâtre avec la venue « *chaque mercredi* » de professionnels et d'artistes « *pour aller plus loin et développer l'éveil artistique* » ou encore « *pour valoriser les élèves, développer leur créativité et renforcer leur esprit de cohésion* », dans le cadre d'un projet « *Ecole en scène* » ; des cours de danses, d'expressions manuelles, de musique, de chorale, etc.

Une école primaire en fait un poème en décrivant le projet pédagogique phare de son projet d'établissement, « les Sciences et l'Art : une dynamique commune » :

*« Parce que l'art, la culture et la démarche scientifique sont des productions spécifiques humaines.*

*Parce que l'art et la science sont le reflet de la société.*

*Parce que depuis toujours, l'homme éprouve le besoin de le représenter.*

*Parce que l'art et la science font intervenir tous nos sens.*

*Parce que les artistes et les scientifiques partagent de nombreuses valeurs et comportements : le sens de l'observation, la créativité, la curiosité, l'ouverture au monde [...] »*

(Fondamental – Hainaut, classe 16)

L'accès à la littérature est également mis très largement en avant dans les projets d'établissements à ISE fort. Cet accès se décline en plusieurs types d'activités pédagogiques ou de projets ludiques : des animations en bibliothèque, des promenades contées, des ateliers lecture en classe de primaire. Certaines organisent des « olympiades de littérature » intra-scolaires ou font participer les élèves à des concours extrascolaires telle que la dictée du Balfroid<sup>41</sup> en 6<sup>ème</sup> primaire et ce, « *pour éveiller les enfants à la richesse de la langue française et à son orthographe* ».

Ce type de projets lecture ou la participation à des concours extrascolaires littéraires se poursuivent en secondaire presque exclusivement dans les écoles accueillant des élèves favorisés.

---

<sup>41</sup> Pour en savoir plus sur ce concours : cf. <https://www.la-dictee-du-balfroid.be/>

## Des projets de prévention partout, pour tous ?

Dans la majorité des écoles secondaires, divers projets de prévention sont menés comme le prévoit la législation. Notamment en ce qui concerne les addictions et les assuétudes : tabagisme, problèmes liés à la consommation d'alcool, de drogues, etc. En cette matière, les adolescents sont un public cible privilégié. Quoi de plus normal donc pour les établissements scolaires de considérer la question sérieusement et de mettre en place des ateliers et des projets en ce sens avec des associations partenaires actives sur le terrain. Néanmoins, nous constatons que, contrairement aux écoles à ISE fort qui ne font que le mentionner, dans les écoles à ISE faible, cette dimension prend une place importante par rapport au reste des projets pédagogiques mis en place.

Ainsi, certaines de ces écoles à ISE faible détaillent leurs collaborations parfois nombreuses dans ce domaine :

*« Nous travaillons en collaboration avec un ensemble d'acteurs et d'organisations spécialisées, dans le cadre de projets de prévention des assuétudes : Inforjeunes, Aide en Milieu Ouvert, Service d'Aide à la Jeunesse, Police locale, Info Drogues, Alcooliques anonymes, Centre de santé mental. Il est nécessaire d'agir sur les comportements à risques qui nuisent aux apprentissages et sont responsables de l'échec et du décrochage scolaire de nombreux élèves [...] Nous mettons ainsi tout en œuvre pour prévenir ces comportements afin de favoriser un climat d'école positif et des conditions d'apprentissage optimales »*

(Secondaire – Hainaut, classe 3).

Dans cette perspective de lutte contre les « déviances » ayant un impact sur la destinée scolaire des élèves, cette même école propose dans son projet d'établissement, un « *projet de prévention de la prostitution* », dans le cadre d'une collaboration avec le « Mouvement du Nid »<sup>42</sup>.

Ces collaborations légales imposées avec ces différents acteurs sont pensées en relation avec la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire. De même, ce point est développé dans la majorité des projets d'établissements, quel que soit l'ISE de l'école. Mais nous constatons que la place donnée à ce point dans les projets d'établissements des écoles à ISE faible est beaucoup plus importante, proportionnellement au reste des projets et activités développés. Un parti pris, sans doute, pour répondre à l'injonction de s'adapter à son public ?

---

<sup>42</sup> Pour en savoir plus : <http://www.mouvementdunid.org/>

Ainsi, dans cette optique, certaines d'entre elles détaillent les procédures mise en place dans ce cadre :

*« Notre établissement souhaite lancer un vaste projet de lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire [...]*

- envoi de SMS aux parents en cas d'absence de leur enfant*
  - entrevue régulière entre le Proviseur, les parents et les élèves en cas d'absentéisme régulier*
  - visite à domicile avec le Proviseur, l'éducateur et un délégué du CPMS*
  - développement de partenariat avec le Service d'Aide à la Jeunesse, Service de Protection Judiciaire et les équipes mobiles*
  - contact avec le service jeunesse de la zone de police*
  - Mise en place d'un projet d'accrochage scolaire dont l'ouverture de la bibliothèque »*
- (Secondaire – Hainaut, classe 4)

Ou encore :

*« Nous luttons contre l'absentéisme scolaire :*

- En contactant les parents dont l'enfant est noté absent au cours*
  - En avertissant les parents et leurs enfants que trop d'absences injustifiées aboutissent à la perte de qualité d'élève régulier [...]*
  - Dans les cas extrêmes où les parents ne sont en aucun cas réceptifs à nos différents courriers ou convocations, un éducateur peut être dépêché au domicile de l'enfant »*
- (Secondaire – Liège, classe 5)

## **Vers un métier ou des études supérieures ?**

Dans notre analyse de cas, les écoles secondaires à ISE faible organisent de l'enseignement qualifiant à partir du 2<sup>ème</sup> degré. Pour rappel, le premier degré de l'enseignement secondaire est, en principe, commun à tous les élèves. Ceux-ci suivent une formation qualifiante ou générale à partir de la troisième secondaire. Mais dans les faits, en fonction de l'établissement fréquenté, cette orientation semble se dessiner dès le début du secondaire. Par ailleurs, ces établissements sont aussi les seuls à proposer un premier degré différencié et ou une 3SDO (3<sup>ème</sup> Secondaire de Différenciation et d'Orientation). Ces deux dispositifs s'adressent aux enfants déjà impactés par l'échec scolaire. A titre d'exemple, en région bruxelloise, sur les 51 écoles organisant un premier degré différencié, 43 se trouvent dans une classe inférieure ou égale à 5 et ce sont ces mêmes écoles qui offrent une formation qualifiante<sup>43</sup>. Serait-ce l'annonce d'un parcours chaotique et prédéterminé ?

---

<sup>43</sup> Site Enseignement.be <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=149>

Dans cette école, on détaille précisément ce dispositif légal au sein du projet d'établissement :

*« Chaque élève doit parcourir le premier degré en deux ou trois ans, sans faire deux fois la même année de formation. Ce mode d'organisation doit permettre de répondre plus rapidement aux besoins des élèves en difficultés [...] Pour certains d'entre eux, une année complémentaire devra être organisée après la deuxième année commune [...] Elle visera prioritairement l'acquisition de compétences non acquises par l'élève. A cet effet certains cours seront supprimés (éducation artistique et technologique) au profit de cours de soutien en mathématiques, français et néerlandais »*

Et de poursuivre :

*« Quant aux élèves qui n'ont pas terminé avec succès la deuxième secondaire après avoir épuisé toutes les chances possibles, ils peuvent encore tenter une ultime possibilité : la 3<sup>ème</sup> SDO [...] Durant le premier degré, dans le courant du deuxième trimestre, des séances d'informations sont organisées avec le CPMS à l'intention des élèves et de leurs parents. Celles-ci, documents à l'appui, renseignent les intéressés sur les filières organisées ou non dans l'école aux 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> degrés. L'objectif visé est la construction progressive d'un projet d'orientation de vie scolaire et professionnelle »*

(Secondaire – Bruxelles, classe 1)

L'objectif de l'enseignement qualifiant est d'offrir une formation professionnelle qui donne un accès direct à un métier. La porte vers les études supérieures n'est pas pour autant fermée puisque la possibilité d'obtenir un CESS s'offre à tous les élèves. Que ce soit en technique de qualification à la fin de la sixième ou à l'issue d'une septième professionnelle. Néanmoins, au regard de certains projets d'établissements d'écoles de l'enseignement qualifiant à ISE faible que nous avons analysés, les études supérieures ne semblent pas être une option envisageable.

A l'inverse, dans les projets d'établissements des écoles d'enseignement général à ISE fort, l'objectif principal de la formation donnée est très nettement explicité. Il s'agit d'amener les élèves à la réussite scolaire et de les préparer au mieux en vue d'accéder aux études supérieures. Et tout ce qui est développé dans ces projets d'établissements semble y amener :

*« [Notre école] a déjà une longue tradition d'excellence et de réussite. Aujourd'hui encore, il est évident qu'un de nos objectifs principaux reste la bonne préparation de nos élèves aux études supérieures »*

(Secondaire – Liège, classe 14)

Une autre école, sur le ton d'un slogan publicitaire :

*« Vous avez des exigences, vous êtes prêts à vous investir dans votre travail scolaire, à l'école comme à la maison, vous voulez être bien préparés à l'enseignement supérieur, mais vous aimez aussi une école ouverte sur le monde »*

(Secondaire – Bruxelles, classe 13)

Ou encore plus concrètement :

*« En 6<sup>ème</sup>, des écoles supérieures, universités, salons de l'étudiant afin d'affiner leurs choix. Une soirée d'informations organisée conjointement par des universités et hautes écoles est programmée afin de sensibiliser les rhétoriciens aux différences entre les deux types d'enseignement supérieur et à leurs attentes spécifiques »*

(Secondaire – Luxembourg, classe 19)

## **« Tenir compte de ses élèves » : synonyme d'une offre d'enseignement inégalitaire ?**

Nous avons constaté, à partir des projets d'établissements que nous avons analysés, qu'il existait donc bien des différences dans l'offre d'enseignement, en fonction du profil socio-économique des élèves d'une école. En effet, les établissements scolaires ne mettent pas l'accent sur les mêmes aspects : les valeurs défendues, les projets et les activités proposés, les perspectives scolaires et d'orientations sont différemment marqués.

### **Le regard de l'école en cause ?**

A ce stade de l'analyse, en se référant aux choix des mots couchés dans les projets d'établissement, nous pouvons supposer que pour les rédacteurs de ces projets « tenir compte de ses élèves », c'est donc porter un regard différencié sur eux. Mais peut-on dire que ces différences de points de vue et de traitement des élèves observées, induisent pour autant, entre les établissements, une offre d'enseignement inégalitaire ?

Nous sommes tentés de répondre par l'affirmative. Si nous ne pensons pas à priori que la diversité de l'offre d'enseignement est induite de facto par un regard positif ou négatif conscient de l'équipe éducative sur les élèves au moment de l'élaboration du projet d'établissement, ce que souligne cependant le sociologue suisse, Philippe Perrenoud, nous interpelle : « *l'action pédagogique n'est jamais indifférente aux différences. Outre les "chances inégales", il est aussi question d'un "traitement inégal" ou d'une discrimination générale inconsciente* ».

Le sociologue ajoute : « *dans la majorité des cas, le fonctionnement de l'école engendre ce qu'on appelle l'effet Mathieu : elle donne davantage à ceux qui ont déjà plus. Les élèves qui affichent un meilleur rendement s'attireront spontanément l'attention et le temps de l'enseignant, tandis que les élèves dont la progression est plus lente, seront plus facilement mis sur le côté* »<sup>44</sup>. Ne serait-ce pas le mécanisme de l'effet Mathieu qui s'opère ici à l'échelle de l'école ?

« Tenir compte de ses élèves », avoir un regard sur eux, c'est donc aussi une question de représentations. Ces représentations sont construites tant à partir de critères objectifs tels que les résultats scolaires des élèves, qu'à partir de critères subjectifs tels que les stéréotypes liés à leurs origines socio-économiques, voire à leurs origines ethniques, ce qui va souvent de pair. En psychologie sociale, on définit les stéréotypes comme « *des croyances partagées au sujet des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi souvent des comportements, d'un groupe de personnes* »<sup>45</sup>.

Peut-on alors oser affirmer, à partir de ce qui est mis en avant dans les projets d'établissements des écoles à ISE faible, que ces établissements scolaires auraient une vision stéréotypée de leurs élèves, à savoir la croyance qu'ils ne seraient pas capables d'apprendre comme les autres ? C'est l'idée que développe Dominique Visée-Leporcq, Présidente d'ATD Quart Monde : « *Certains enfants – particulièrement ceux issus de milieux défavorisés – sont très vite considérés comme peu capables d'apprendre, peu intéressants, peu intéressés et peu motivés par l'école.*

---

<sup>44</sup> CENTRE D'ACTION LAIQUE, *L'école (in)égale. L'enseignement face au défi de l'inégalité*, CAL, Liège, 2011, p.31.

<sup>45</sup> LEYENS J. P., et al., *Stéréotypes et cognition sociale*, Mardaga, Bruxelles, 1996, cité dans ILILATE F., « Le concept de stéréotype », *Apprendre et s'orienter*, 21 mai 2009.

*Beaucoup sont alors relativement "abandonnés", délaissés (peu stimulés, interrogés, encouragés), font souvent l'objet de remarques négatives liées à leurs manques ou à leurs difficultés, subissent redoublements et orientations sans que ces derniers représentent pour eux une chance de mieux apprendre »<sup>46</sup>.*

Ces représentations négatives joueraient-elles donc un rôle dans le fait que la valeur « travail » est presque inexistante dans les projets d'établissements de ces écoles ? Ou que les projets et les activités pédagogiques qu'elles développent sont principalement conçus dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire ? Et que ces projets d'établissements mettent en avant les dispositifs légaux d'orientation vers les classes différenciées ou les filières dévalorisées comme voie unique de perspective scolaire ?

Si nous suivons cette logique, les représentations positives concernant les enfants de milieux favorisés, ces enfants « capables d'apprendre », seraient stimulés, encouragés. Est-ce pour cela que les valeurs liées au travail, considérées comme un « objet d'émancipation », sont un véritable *leitmotiv* dans les projets d'établissements des écoles à ISE fort ? Ou que les projets et les activités pédagogiques mis en avant sont pensés dans la perspective d'amener les enfants à acquérir des compétences qui leurs permettront de faire des choix positifs dans leur parcours futur ?

Le regard que l'on porte sur un groupe n'est pas anodin. Il peut avoir des conséquences puissantes sur la destinée scolaire des élèves : *« le regard porté sur la personne, les attentes et les représentations que l'on en a, influencent l'attitude (et les pratiques quotidiennes) de l'éducateur et les résultats de l'élève. A contrario, le regard négatif entraîne échec et exclusion des plus vulnérables qui développent des sentiments de honte et de mésestime de soi, d'autant plus qu'ils n'ont pas l'occasion d'expérimenter des réussites et de recevoir des encouragements par ailleurs »<sup>47</sup>*. En pédagogie, on parle de « l'effet Pygmalion »<sup>48</sup> dans le cadre des effets positifs du regard porté sur ses élèves. L'effet inverse est appelé « l'effet Golem ».

---

<sup>46</sup> VISEE-LEPORCQ, D., « Précarité, fraternité, éducatibilité », *ATD Quart Monde / ATD Vierde Wereld*, 28 janvier 2011.

<sup>47</sup> Ibid.

<sup>48</sup> Cf. Site Wikipedia : « *En pédagogie, [l'effet Pygmalion] désigne l'influence d'hypothèses sur l'évolution scolaire d'un élève et sur les aptitudes de celui-ci. Le problème est d'importance, car si les enfants des milieux défavorisés réussissent moins bien à l'école que les enfants des milieux favorisés, la cause pourrait ne pas être uniquement liée aux carences de ces enfants et de leurs milieux* ».

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Effet\\_Pygmalion](https://fr.wikipedia.org/wiki/Effet_Pygmalion)

## La ségrégation scolaire en cause ?

Il semblerait donc bien que le regard que porte l'école sur ses élèves à travers les projets d'établissements participe à la création d'inégalités dans l'offre d'enseignement. Mais l'école en est-elle pour autant la seule responsable ? Il serait illusoire de le penser. Si « l'effet Mathieu », « l'effet Pygmalion » ou « l'effet Golem » peuvent être constatés à ce niveau, ces effets se voient largement renforcés dans un système de forte ségrégation scolaire comme le nôtre. Expliquons-nous.

La ségrégation scolaire implique le regroupement des élèves aux caractéristiques similaires au sein d'une même école, une répartition inégale des élèves entre écoles. Autrement dit, le regroupement des « bons » élèves au sein d'un même établissement et des « mauvais » élèves au sein d'un autre établissement : « *les écoles accueillent des publics relativement distincts, soit en termes de caractéristiques socio-économiques, soit en termes de résultats scolaires et le plus souvent en termes de résultats scolaires et de caractéristiques socio-économiques* »<sup>49</sup>. Et en matière d'orientation, « *on constate [...] une surreprésentation des enfants socialement favorisés dans l'enseignement général et une surreprésentation des enfants socialement défavorisés dans l'enseignement professionnel* »<sup>50</sup>. Les premiers bénéficieraient des filières et des options les plus prestigieuses tandis que les seconds seraient orientés vers celles les plus dévalorisées.

En Belgique, cette ségrégation scolaire est forte et renforce les inégalités déjà existantes. En effet, à chaque enquête PISA, le système scolaire belge figure systématiquement parmi les mauvais élèves des pays où les inégalités sociales de résultats sont les plus importantes : la différence de résultats scolaires entre les élèves les plus favorisés et les plus défavorisés est la plus marquante.

Pour de nombreux chercheurs, « *la ségrégation scolaire reste la maladie structurelle de notre enseignement. Des deux côtés de la frontière linguistique, les élèves sont pénalisés doublement : en raison non seulement de leur origine socioéconomique et ethnique mais aussi de par l'école qu'ils ou elles fréquentent* »<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup>CENTRE D'ACTION LAIQUE, op. cit., p.14.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>51</sup> JACOBS D., DANHIER J., « Au-delà de la ségrégation scolaire. Analyse des résultats à l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles », *Fondation Roi Baudouin*, 2017, p.7.

Dans un tel contexte, est-il si surprenant que les projets d'établissements que nous avons analysés – qui doivent tenir compte de leur public et dans lesquels sont concentrés des élèves aux résultats scolaires et au profil socio-économique similaires - soient si disparates ? Et que de cette manière, le projet d'établissement refléterait et renforcerait simplement la ségrégation scolaire existante ?

### **Le libre choix des parents en cause ?**

Si les parents sont libres de choisir l'établissement de leur enfant, on pourrait supposer que le regard qu'ils vont porter sur l'école sera décisif dans leur choix. Néanmoins, tous les parents ne semblent pas tous égaux dans la prise d'une décision éclairée et dans leur marge de manœuvre : *« toutes les familles sont conscientes que le devenir de leurs enfants reste en grande partie lié à leur parcours scolaire. Quel que soit le milieu social auquel elle appartient, chaque famille souhaite la meilleure école pour son enfant. Elles sont, cependant, très inégales face au libre choix [...] Les facteurs de choix sont maîtrisés très diversement en fonction de la position sociale de chacun, que ce soit face à la maîtrise de l'organisation des études [...] la connaissance des dispositifs réglementaires [...] ou encore face à la compréhension des projets d'établissements »*<sup>52</sup>. En d'autres termes, ce seraient les parents les mieux lotis qui pourraient faire le choix d'inscrire leur enfant dans les « meilleures » écoles, ce qui tendrait à reproduire et perpétuer les inégalités sociales et scolaires existantes.

Ce choix des parents de la « meilleure » école est souvent pensé à travers cette grille de lecture ; elle s'inscrirait dans une logique consumériste, dans un quasi-marché scolaire : *« Même si l'on parle dans le cas belge de “quasi-marché” scolaire et non de “marché” scolaire [...] dans la mesure où l'Etat garantit une unité éducative en termes de formation des enseignants, de socle de compétences, etc., la liberté de choix de l'école garantie par la Constitution est liée à des phénomènes concurrentiels importants »*<sup>53</sup>.

---

<sup>52</sup> CENTRE D'ACTION LAIQUE, op. cit., p.33-34.

<sup>53</sup> VIENNE C., op.cit., p. 38.

Autrement dit, dans un système scolaire fortement inégalitaire et ségrégué, la liberté de choix des parents participerait à renforcer la concurrence entre établissements scolaires et donc le quasi-marché scolaire, lui-même producteur d'inégalités : « *La liberté de choix des parents, en raison du mode de financement des établissements (fonction du nombre d'inscrits) accentue la concurrence entre ceux-ci, la « chasse » à l'élève. Et plus la concurrence entre écoles est forte, plus celles-ci (du moins celles jugées les meilleurs) auront tendance à prendre en compte les attentes socialement différenciées des parents et à choisir un public en conséquence à travers des procédures de sélection (le choix des options au premier degré, les orientations à l'issue de celui-ci, le choix des filières...), transformant la ségrégation sociale en inégalités de performances. Ainsi la ségrégation s'exprime non seulement dans la composition du groupe de pairs, mais aussi dans une qualité différente de l'enseignement donné* »<sup>54</sup>.

Dans un quasi-marché scolaire, dans une logique de l'offre et de la demande scolaire, le projet d'établissement pourrait être considéré comme une sorte de « *catalogue publicitaire* » d'une « *stratégie marketing* »<sup>55</sup> propre à chaque établissement et adapté à son public, notamment en fonction de son ISE. En reflétant et en renforçant un système scolaire inégalitaire, en portant un regard sur les élèves influençant le regard des parents sur l'école, le projet d'établissement serait-il ainsi un frein à la mixité sociale dans les écoles ? Dans cette logique, où la différenciation des attentes en fonction des publics est institutionnalisée, comment dès lors reprocher aux parents de faire leur shopping ? Quoi de plus normal de se méfier d'un projet d'établissement qui vous annonce à priori, en filigrane, des problèmes de violences, d'assuétudes, de prostitutions ? Les parents les mieux informés se méfieront de ce type de projet, peut-on les blâmer ? Le libre choix des parents comme principale voire unique raison des inégalités de notre système, selon certains, n'est-ce pas un peu réducteur ?

---

<sup>54</sup> CENTRE D'ACTION LAIQUE, op. cit., p.34.

<sup>55</sup> WATTIEZ R., « Une alternative au libre choix de l'école », *Impolitique du TRACeS*, n°176, 2006.

## CONCLUSION ET PERSPECTIVES

A travers le premier volet de cette étude, qui se base sur une analyse de cas et qui donc ne se veut pas représentative de l'ensemble des projets d'établissement, nous avons voulu soulever cette question : le projet d'établissement serait-il un frein à la mixité sociale et renforcerait-il le marché scolaire ?

Nous avons défini et expliqué le cadre légal dans lequel le projet d'établissement s'articule : décret « Missions », les projets éducatifs et pédagogiques des pouvoirs organisateurs.

Nous avons vu que les projets d'établissements doivent être élaborés en tenant compte : « *des élèves inscrits dans l'établissement, de leurs caractéristiques tant culturelles que sociales, de leurs besoins et de leurs ressources dans les processus d'acquisition des compétences et des savoirs ; des aspirations des élèves et de leurs parents en matière de projet de vie professionnelle et de poursuite des études ; de l'environnement social, culturel et économique de l'école ; de l'environnement naturel, du quartier, de la ville, du village dans lesquels l'école est implantée* ». Rien d'étonnant dès lors qu'à l'analyse de ces projets d'établissements, il apparait bien des différences, qui sont fonction de l'indice socio-économique de l'établissement.

Les projets d'établissements tel que conçus et mis sur papier répondent donc bien au prescrit légal. En conclusion, les élèves ne sont donc pas logés à la même enseigne.

En l'état, ce premier volet de l'étude se base donc sur des mots qui reflètent bien entendu des intentions, mais qu'en est-il sur le terrain ? Comment ces projets d'établissement sont-ils construits, comment sont-ils transposés ? Comment les établissements prennent-ils en compte ces fameuses aspirations ? Consultent-ils les premiers concernés ou se contentent-ils du regard qu'ils en ont ? Dans la deuxième partie de l'étude à venir (2018) une des questions qui sera examinée est bien celle du poids du regard des constructeurs du projet pour répondre aux besoins et aspirations de leur public. D'ailleurs, qui définit les *besoins des parents* et les *aspirations des élèves* ? Ces derniers, comme usagers et donc parties prenantes, sont-ils consultés ? Selon quelles modalités ? Pour en faire quoi ? La deuxième partie de l'étude donnera la parole aux directions et aux pouvoirs organisateurs.

Une autre question sera également abordée : celle de la manière dont les parents choisissent leur établissement. Est-on certain que le projet d'établissement, présenté comme un document auquel le parent doit adhérer, soit reçu, connu, lu, compris, discuté AVANT l'inscription ? Le projet d'établissement, comme carte de visite, dépliant commercial, vitrine de l'établissement atterrit-il dans les sacs à main des parents ? Comment les parents s'emparent-ils de ce projet ? Ont-ils la possibilité de le discuter ? Ont-ils une présentation explicite ? Ce projet d'établissement joue-t-il un rôle au moment de poser un choix ferme et si oui pour quel parent ? Ces questions seront creusées dans la poursuite de l'étude, la parole sera donnée aux parents.

Une fois le parent devenu parent d'élève au sein d'une communauté scolaire, se rend-il compte que le projet d'établissement est soumis à l'avis du Conseil de participation où les parents sont représentés ? Les parents sont consultés sur un projet ficelé, concocté au mieux par l'équipe éducative mais parfois par le seul chef d'établissement, ne faudrait-il pas pour susciter plus d'adhésion, construire ce projet avec tous les acteurs de l'école, élèves et parents compris ?

Enfin ce projet d'établissement donne lieu à une contractualisation entre les parents et les écoles puisque l'inscription de l'enfant est liée à l'adhésion au projet d'établissement. Si les parents doivent signer l'acceptation de ce projet pour l'inscription de leurs enfants, ne devrait-il pas pouvoir être négocié ? Ce contrat est-il unilatéral ?

Et l'avenir, que nous réserve-t-il ? Un renforcement de l'autonomie des écoles avec l'instauration d'un plan de pilotage qui donnera lieu à une contractualisation avec le pouvoir régulateur, mais qu'en sera-t-il de la participation des parents et des élèves dans la réflexion sur les différentes stratégies développées ? Comment le risque du renforcement de l'entre-soi, du renforcement des inégalités, des discriminations va-t-il être évité ? N'est-il pas temps de renforcer enfin la démocratie scolaire à l'heure où nous entendons tant parler de mieux vivre ensemble ?

## BIBLIOGRAPHIE

CENTRE D'ACTION LAIQUE, *L'école (in)égale. L'enseignement face au défi de l'inégalité*, CAL, Liège, 2011.

<https://www.laicite.be/app/uploads/2017/05/L-ecole-in-egale-2011.pdf>

DE VILLERS J., DESAGHER C., « L'indice socio-économique des écoles. Comment ça marche ? A quoi ça sert ? », *Analyse FAPEO*, 2011.

[https://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses\\_2011/ISEF.pdf](https://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses_2011/ISEF.pdf)

Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

[http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557\\_023.pdf](http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557_023.pdf)

Arrêté du gouvernement de la Communauté française du 19 juillet 2017 établissant les listes des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire bénéficiant de l'encadrement différencié ainsi que la classe à laquelle elles appartiennent...

[http://www.galilex.cfwb.be/fr/leg\\_liste\\_res.php?n\\_cda=&dddj=&dddm=&ddda=&ddfj=&ddfm=&ddfa=&dmbdj=24&dmbdm=08&dmbda=2017&dmbfj=&dmbfm=&dmbfa=&nature\\_juridique=31&niveau\\_pouvoir=3&intitule=&referant=100&titre=Index+1%E9gislatif&filtre=0&nbuff=5](http://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_liste_res.php?n_cda=&dddj=&dddm=&ddda=&ddfj=&ddfm=&ddfa=&dmbdj=24&dmbdm=08&dmbda=2017&dmbfj=&dmbfm=&dmbfa=&nature_juridique=31&niveau_pouvoir=3&intitule=&referant=100&titre=Index+1%E9gislatif&filtre=0&nbuff=5)

FAPEO, UFAPEC, *Participer à l'école mode d'emploi. Guide pratique à destination des parents, des directions, des pouvoirs organisateurs et de tous les acteurs éducatifs*, Bruxelles, octobre 2013.

<http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2014/06/Guide-Conseil-de-participation1.pdf>

HARDY P, « Le système n'est plus tenable », *Magazine Prof*, n°29, 01 mars 2016.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=1407>

JACOBS D., DANHIER J., « Au-delà de la ségrégation scolaire. Analyse des résultats à l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles », *Fondation Roi Baudouin*, 2017.

[https://www.kbs-frb.be/fr/~/\\_media/Files/Bib/Publications/PUB2017\\_3509\\_Pisa\\_F.pdf](https://www.kbs-frb.be/fr/~/_media/Files/Bib/Publications/PUB2017_3509_Pisa_F.pdf)

LEGRAND L., « Organisation de Coopération et de Développement Economiques. OCDE. Les écoles et la qualité : un rapport international », *Revue française de pédagogie*, volume 93, 1990, pp.126-127.

[http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1990\\_num\\_93\\_1\\_2480\\_t1\\_0126\\_0000\\_1](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1990_num_93_1_2480_t1_0126_0000_1)

LEYENS J. P., et al., *Stéréotypes et cognition sociale*, Mardaga, Bruxelles, 1996, cité dans ILILATE F., « Le concept de stéréotype », *Apprendre et s'orienter*, 21 mai 2009.

<http://www.apprendreetsorienter.org/2009/05/21/le-concept-de-stereotype/>

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE, *Améliorer la direction des établissements scolaires*, Rapport de la Communauté française de Belgique, Mars 2007.

[http://www.dri.cfwb.be/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/dri/upload/dri\\_super\\_editor/dri\\_editor/documents/Publications/ameliorer\\_la\\_direction\\_des\\_etablissements\\_scolaires.pdf&hash=c0470468a8b46b1a841a2107506efe1fdd8c7f97](http://www.dri.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/dri/upload/dri_super_editor/dri_editor/documents/Publications/ameliorer_la_direction_des_etablissements_scolaires.pdf&hash=c0470468a8b46b1a841a2107506efe1fdd8c7f97)

RENDERS D., « Rétrospective. 50 ans de combats », *Triologue*, n°82, avril-mai-juin 2016, pp. 8-11.

[http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2016/08/FAPEO\\_TRIALOGUE\\_821.pdf](http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2016/08/FAPEO_TRIALOGUE_821.pdf)

SEGEC, *Missions de l'école chrétienne. Projet éducatif de l'enseignement catholique*, Enseignement catholique, 2014.

[http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/SeGEC/mission\\_EC\\_web\\_01.pdf](http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/SeGEC/mission_EC_web_01.pdf)

VAN ZANTEN A., BALL S., « La construction des ségrégations scolaires en France et en Angleterre », dans *La Discrimination positive en France et dans le monde. Acte du colloque organisé les 5 et 6 mars 2002 à Paris*, CNDP, 2003, pp. 37-53.

<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/43322/43322-8263-9409.pdf>

VANDEBROEK P., « 25 ans d'austérité dans l'enseignement », dans *Misère de l'école*, Aped, Bruxelles, 1999.

<http://users.skynet.be/aped/Publications/livrenoir/25ans.html>

VANDENHEEDE E., « Le métier d'enseignant », *Etude de la Ligue de l'Enseignement et de l'Education Permanente*, 2014.

<https://ligue-enseignement.be/assets/ETUDE2014.pdf>

VIENNE C., *Rapport sur la pauvreté infantile et juvénile en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Parlement de la Communauté française, 17 février 2016.

<http://archive.pfwb.be/10000000202f033>

VISEE-LEPORCQ D., «Précarité, fraternité, éducabilité», *ATD Quart Monde / ATD Vierende*, 28 janvier 2011.

<http://atd-quartmonde.be/lodel/index.php?id=143>.

VOZ G., *Guide de l'école primaire et maternelle en Belgique. Le programme et les apprentissages enfin expliqués aux parents*, Je Réussis, Paris-Bruxelles, 2013.

WATTIEZ R., « Une alternative au libre choix de l'école », *Impolitique du TRACeS*, n°176, juillet 2006.

<http://www.changement-egalite.be/spip.php?article812>