



**2014-2018:**

**(Re)motivons les enseignants  
et les élèves!**



25 | 02 | 2014

**LAURENT FOURNY**  
Senior Fellow Itinera Institute



EDUCATION

## 1. 2014-19 : hors des tranchées pour un réalisme osé !

Quelles sont les priorités politiques qui devraient animer les débats électoraux avant les prochaines élections, et figurer sur les listes des négociateurs après les élections ? Telle est l'approche de la série '2014-19 : hors des tranchées !' par le biais de laquelle le think tank Itinera entend apporter une contribution constructive à la 'mère de toutes les élections'.

Notre intention n'est donc pas de dresser un tableau complet de tout ce dont la société a besoin, ni de proposer des agendas exhaustifs par rapport à un quelconque défi. Notre but est uniquement, et sans le moindre détour, de formuler des propositions qui concernent à nos yeux des priorités tellement essentielles qu'elles devraient être considérées comme fondamentalement incontournables au cours de la prochaine législature.

Nous ne prétendons pas détenir le monopole de la vérité, et chacune de ces priorités présente une marge de manœuvre qui autorise plusieurs options. Nous formulons néanmoins nos recommandations au départ d'une perspective à moyen terme. Si nous réalisons pleinement où nous nous trouvons aujourd'hui et où nous allons, où nous devons aller et où nous risquons de nous retrouver après-demain, il devient rapidement évident que certaines options politiques doivent inévitablement être mises sur la table.

Notre objectif est de formuler ces options de façon concise et de les soumettre au débat. Nous nous limiterons dans cet exercice aux 5 '*impératifs*' par domaine politique. Il est évident que plusieurs autres objectifs et mesures seront à chaque fois souhaitables ou imaginables. Notre série consacrée aux élections vise dès lors à passer en revue les principaux choix indispensables dans ce contexte.

Chaque période électorale amène un cortège de nouvelles promesses. Il est certes tout à fait normal que les partis politiques fassent connaître leur vision de l'avenir, mais on a pu voir à quoi cela mène de penser que 'les arbres vont monter jusqu'au ciel'. Et dans un pays gouverné par des coalitions, l'électeur ne sait que trop bien qu'il ne doit pas considérer le programme électoral d'un parti comme l'ébauche de la politique qui sera suivie par le gouvernement à venir. Ce qui est plus important encore, c'est qu'il n'y a plus de marge de manœuvre pour pratiquer une politique injustifiée des 'petits cadeaux'. Les analyses de la Commission européenne montrent que la Belgique, compte tenu

du niveau très élevé de sa dette publique et du coût induit par le vieillissement de sa population, est un des pays où la nécessité d'une adaptation budgétaire est la plus élevée, et de plusieurs fois supérieure au déficit actuel. Il est plus que temps de prendre conscience de la réalité des choses. Les programmes électoraux doivent absolument faire preuve de réalisme et donc ne pas partir erronément du principe que seul le déficit budgétaire actuel soit à apurer.

Dans la série "2014-19 : hors des tranchées !", Itinera part de ce constat de réalité mais en l'assortissant d'une bonne dose d'ambition, et regroupe donc ses propositions sous le dénominateur commun de "Réalisme audacieux". C'est précisément parce que les pistes proposées sont basées sur un réalisme budgétaire qu'elles sont réalisables, et à plus d'un égard parfaitement combinables avec certains points de programme des différents partis.

Le présent volet consacré à l'enseignement se concentre sur un des aspects souvent sous-exposés de la politique de l'éducation, à savoir le rôle des enseignants, des écoles et des parents. Les débats sur l'enseignement portent souvent sur les questions de structures, de processus et de moyens. Ces sujets sont évidemment importants et c'est tout à fait compréhensible, mais dans les lignes qui suivent nous laisserons de côté ces débats traditionnels. Notre intention n'est pas de dresser un large tableau des priorités en matière d'enseignement, mais plutôt de nous concentrer sur l'approche pédagogique ainsi que sur les réalités dans la classe et dans la cour de récréation. C'est en effet là que se trouvent les principaux leviers de l'amélioration.

## 2. Diagnostic et priorités: un enseignement plus performant et plus équitable

*Les systèmes scolaires étrangers nous montrent qu'il est possible de concilier l'excellence de la formation et le traitement équitable qu'on est en droit d'attendre dans toute société démocratique. Nous devons relever le défi avec détermination et créativité, à partir des meilleures pratiques. Cela implique de passer au-delà du débat sur les structures et les moyens, pour donner la priorité à l'expérience dans la classe. Focalisons sur les pratiques pédagogiques, dans un cadre institutionnel favorable à l'autonomie et à la responsabilité scolaire, comme levier pour la qualité et la valorisation de l'enseignant. La classe est aussi intimement liée à la maison : dans notre réalité démographique*

L'année 2014 marque le centenaire de l'assassinat de l'archiduc François-Ferdinand, qui donna lieu à la « grande guerre ». Les initiatives fusent pour commémorer cet événement majeur du siècle passé. Un autre événement important - du moins pour la Belgique - se déroula un mois et demi plus tôt, le 19 mai 1914 : le vote de la loi sur l'instruction obligatoire, suivi une semaine plus tard par l'interdiction du travail des enfants avant quatorze ans. Quel que soit le contexte historique qui a présidé à ces lois, nous bénéficions aujourd'hui depuis un siècle d'une instruction qui prépare chacun à s'intégrer en tant que citoyen dans une société démocratique<sup>1</sup>.

Voici les raisons pour lesquelles ce centenaire ne sera probablement pas célébré.

L'école d'alors était profondément inégalitaire. Même les progressistes de l'époque considéraient que le destin des enfants d'ouvriers était de travailler à partir de 14 ans. Il y avait deux parcours scolaires distincts pour les enfants de milieu modeste et pour les enfants des milieux aisés. L'école offrait à l'élève une capacité de mise en perspective mais pas de capacité d'action quant à son statut au sein de la société.

Par ailleurs, si les pays européens instaurent, les uns après les autres, l'instruction obligatoire et gratuite pour jeter les bases de sociétés démocratiques, la Belgique est à la traîne. Au Danemark, l'enseignement élémentaire est obligatoire depuis 1804 ! Suivront l'Espagne en 1857, la France en 1882<sup>2</sup>, les Pays-Bas en 1900 et l'Angleterre en 1902<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Le principe du suffrage universel viendra concrétiser la responsabilité de citoyen en 1919 pour les hommes (de 21 ans) et en 1948 pour les femmes.

<sup>2</sup> On pourrait arguer que la France a tardé à suivre les recommandations de Condorcet qui a jeté les bases de l'école démocratique peu après la Révolution française, soit près d'un siècle avant la loi Ferry de 1882 !

<sup>3</sup> Beckers, J., Enseignants en Communauté française de Belgique, De Boeck, 2008 (2ème édition).

Après cette période d'égalité d'accès, le gouvernement (encore national) a instauré une égalité de traitement (tous les élèves dans le même type d'enseignement primaire, auparavant séparé par classe sociale) dans le but de développer les talents.

Cette égalité de traitement ne permettait pas d'effectuer la promotion sociale des élèves défavorisés. Cela a poussé les gouvernements communautaires à instaurer un système de compensation, pour offrir un encadrement adapté aux élèves qui en ont le plus besoin, passant ainsi d'un système égalitaire (égalité d'accès puis de traitement) à un système visant l'équité.

En communauté française ont ainsi vu le jour le décret « missions » qui promet entre autres « d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale »<sup>4</sup> en 1997, suivi par le décret « visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale »<sup>5</sup> en 1998.

Quelques années plus tard, la Déclaration de politique communautaire de 2004 annonce que "Le Gouvernement entend mettre l'éducation au cœur de ses priorités. Il propose de concevoir avec l'ensemble des acteurs concernés un « Contrat stratégique pour l'éducation » dont l'objectif sera de renforcer la qualité et l'équité de l'enseignement ainsi que l'efficacité dans l'organisation du système<sup>6</sup>." Le « Contrat pour l'école » qui a vu le jour un an plus tard est une version moins ambitieuse, qui ne pouvait prétendre à une amélioration nette de la situation de l'enseignement francophone.

En 2002, la Flandre a instauré le décret GOK (Gelijke OnderwijsKansen), visant à promouvoir l'égalité des chances dans l'enseignement. Ce décret prévoit pour tous les élèves flamands les objectifs suivants :

1. la mise en place pour tous les élèves de chances optimales en matière d'apprentissage et de développement, et ce au niveau de l'enseignement fondamental et, autant que faire se peut, dans une école proche de leur domicile ;
2. la prévention de l'exclusion, de la ségrégation et de la discrimination ;
3. la promotion de la cohésion et du mix social; [...]

<sup>4</sup> 4ème mission de l'enseignement en Communauté française – décret du 24/7/1997.

<sup>5</sup> Décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives, Parlement de la Communauté française, 30 juin 1998 (M.B. 22/8/1998).

<sup>6</sup> Déclaration de politique communautaire 2004-2009 (ressource 4468), disponible sur [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be)

Frank Vandenbroucke, à l'époque ministre flamand de l'enseignement et de la formation, a ensuite déclaré : « Aujourd'hui champion des mathématiques, demain aussi champion de l'égalité des chances. »<sup>7</sup>

Ces engagements ambitieux et louables datent d'il y a 10 ans. Et les déclarations de politique communautaire de 2009<sup>8</sup> ne démentent pas ces belles intentions. Qu'en est-il aujourd'hui ?

L'OCDE a établi en 2011 (sur base de l'enquête PISA<sup>9</sup> menée en 2009) l'intensité de la corrélation entre la performance en compréhension de l'écrit et le milieu socio-économique<sup>10</sup>.

Les résultats publiés en décembre 2013 révèlent que la Flandre et la Communauté française possèdent, avec la France, les systèmes d'enseignement dans lesquels l'écart entre les résultats en mathématique des élèves des quartiles<sup>11</sup> socio-économiques extrêmes<sup>12</sup> est le plus élevé en Europe occidentale<sup>13</sup>. Ce triste constat doit être lu à la lumière de la méthodologie PISA : ce sont les élèves qui, à travers les réponses à l'enquête, décrivent leurs conditions de vie et le niveau de formation de leurs parents. Une enquête minutieuse permettrait de dissocier les causes de cet écart de performance.

7 Note de politique générale 2004-2009, décembre 2004, disponible sur : <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/archief/2004-2009.htm>.

8 Note de politique générale 2009-2014 (voir objectif 2), disponible sur : <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/nota/2009-2014.htm>. Déclaration de politique communautaire 2009-2014 (ressource 4468), disponible sur [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be)

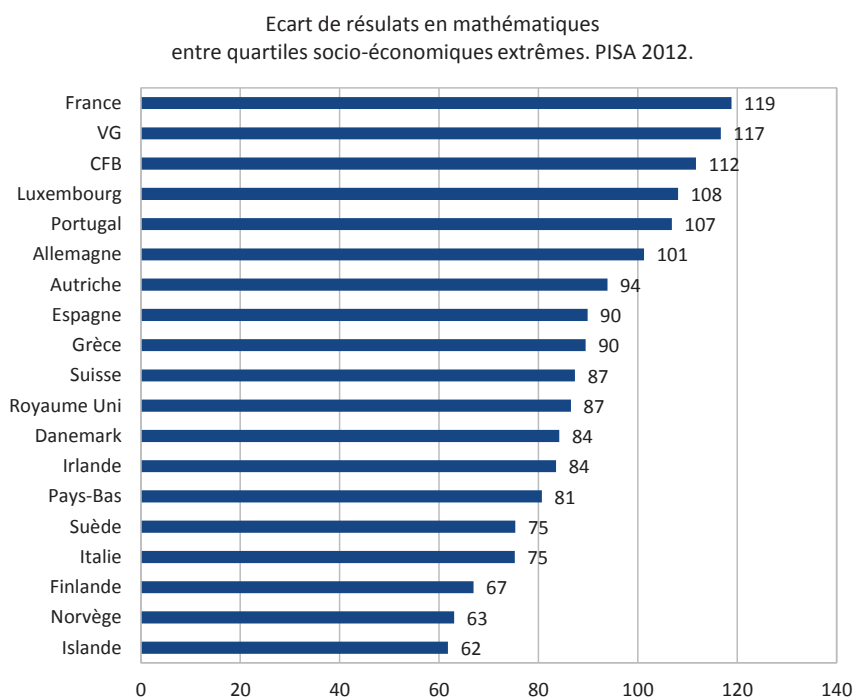
9 L'OCDE réalise tous les trois ans une enquête dans le cadre du "Programme international pour le suivi des acquis des élèves" (PISA). Elle porte sur les compétences en mathématiques, culture scientifique et écriture observées chez les jeunes de 15 ans dans les pays de l'OCDE et dans des pays partenaires. L'organisation a publié en décembre 2013 les résultats de l'enquête réalisée en 2012.

10 Regards sur l'éducation, OCDE, 2011. L'indicateur A5 de PISA 2009 est disponible en ligne : <http://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/48640232.pdf>

11 Les élèves interrogés sont classés en quatre groupes suivant le « statut économique, social et culturel » (SESC ou ESCS - Economic, social and cultural status) défini par l'OCDE sur base du cadre de vie et du niveau de formation des parents. Le quartile inférieur regroupe les 25% d'élèves dont le SESC est le plus faible. Le quartile supérieur regroupe les 25% d'élèves dont le SESC est le plus élevé.

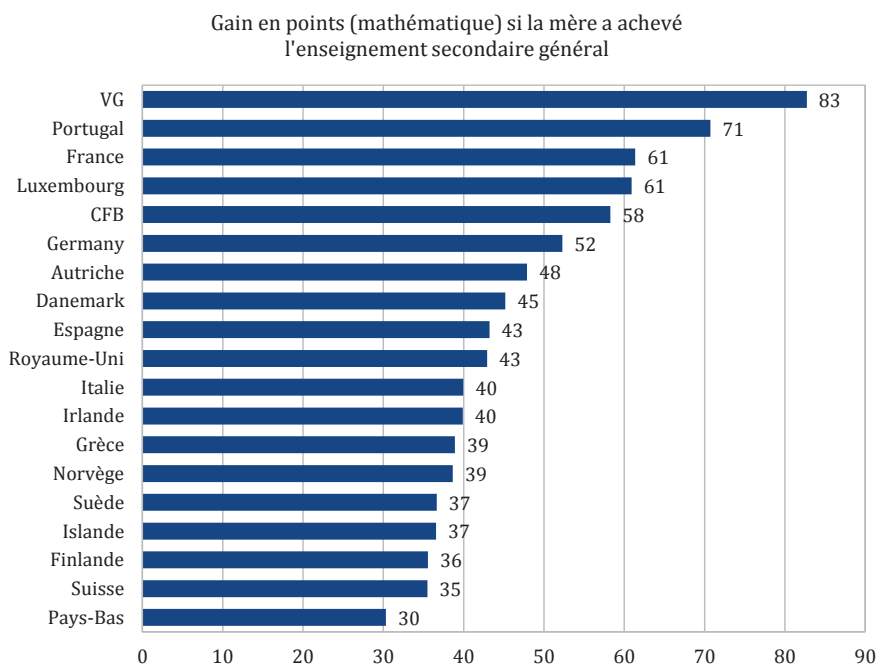
12 L'analyse et les graphiques portant sur l'iniquité de nos systèmes d'enseignement sont extraits de : Service d'étude de l'APED, PISA 2012 sans fard et sans voile, Bruxelles, 2014. Disponible sur le site de l'APED : <http://www.skolo.org/spip.php?article1656>

13 L'ancienne Europe des 15, avec la Suisse, la Norvège et l'Islande.



**Graphique 1** : écart de résultats en mathématiques (PISA 2012) entre quartiles socio-économiques extrêmes. Source : APED, 2014.  
VG : Vlaamse Gemeenschap ; CFB : Communauté française de Belgique

Et les écarts en termes de performance scolaire se transmettent aux générations suivantes, comme en atteste l'avantage que constitue pour l'élève un niveau plus élevé d'instruction au sein de sa famille.



**Graphique 2** : gain en points (mathématiques – PISA 2012) si la mère a achevé l'enseignement secondaire général. Source : APED, 2014.

L'école n'a pas encore atteint les objectifs promulgués dans les décrets de « chances égales d'émancipation sociale », malgré les moyens supplémentaires mis à disposition des écoles dont le public est défavorisé.

La priorité politique doit aller aux pratiques pédagogiques et à une amélioration constante du travail en classe. En Communauté française c'est le contraire puisque la majorité (70%) des réformes concerne des politiques de structures (réseaux et filières..) ou de ressources (budget et personnel). Pire les directeurs en Communauté française ne consacrent que 15% de leur temps aux pratiques pédagogiques contre 40% dans les systèmes scolaires les plus performants. Cela exige notamment (1) Améliorer en permanence les pratiques pédagogiques (2) Mettre en place des équipes de direction de qualité responsables et autonomes (3) Viser la réussite de chacun pour améliorer la réussite d'ensemble.

Il faut moduler la réforme en fonction du niveau de performance de départ. La Communauté française n'a pas besoin des mêmes réformes que la Flandre, et vice-



versa. La modulation doit aussi se faire entre écoles selon le niveau pour ne pas « casser » ce qui fonctionne en voulant remédier à ce qui ne fonctionne pas. Les écoles faibles exigent plus d'encadrement, et les écoles de niveau plus élevé peuvent se voir octroyer plus d'autonomie dans les pratiques pédagogiques. Dans les deux cas un meilleur suivi des résultats est nécessaire.

Les résultats en classe sont étroitement dépendants de ce qui se passe à la maison. A cet égard la Pologne a fortement progressée en matière scolaire grâce à une campagne mise en place depuis plus de 10 ans, qui encourage les parents à lire 20' tous les jours à leurs enfants. Les communes et les médias ont été étroitement impliqués dans cette campagne. Quand on sait que plus de 10% des élèves francophones ne maîtrisent pas la lecture à l'âge de 15, on devine l'importance d'un programme de lecture.

Quelque soit le niveau de départ, tout système scolaire peut assez rapidement progresser de manière significative. Selon Maciej Jakubowski (Ministre enseignement en Pologne) la Pologne a réussi entre 2000 et 2009 à augmenter les résultats en lecture de ses élèves de 15 ans au test PISA de l'équivalent d'1/3 d'une année scolaire, tout en réduisant de moitié le nombre d'élèves de niveau faible (passant de 23% en 2000 à 15% en 2009) et en réduisant aussi de moitié les écarts entre écoles. Cela a même été rendu possible dans un contexte de report d'un an de la sélection des élèves entre filières professionnelles et générales (passage de 14 ans à 15 ans) comme la Flandre le discute. Les éléments de la réussite de la réforme scolaire polonaise sont l'autonomie et la responsabilité via des évaluations externes. La réforme scolaire s'est en fait accompagnée d'une décentralisation politique importante.

### 3. Proposition 1: Redorons le blason à la formation et au métier d'enseignant

*Nous devons veiller à attirer et retenir des personnes compétentes dans le métier d'enseignant. D'une part, il faut garantir le talent des candidats en offrant une formation initiale qui prépare mieux au métier. D'autre part, il faut améliorer la rétention des enseignants, en commençant par un meilleur encadrement pédagogique et administratif des novices. Ceci implique non seulement des choix politiques délibérées pour renforcer le statut social et professionnel de l'enseignant, mais aussi une distance politique permettant plus de valorisation des 'ressources humaines' au sein d'écoles plus autonomes à cet égard.*

Le projet de revaloriser le métier d'enseignant n'est pas nouveau. Il a pris une importance accrue cependant que les pénuries d'enseignants s'aggravaient. Et pourtant, ce projet répond, aujourd'hui autant que dans le passé, à un besoin encore plus fondamental : l'éducation de nos enfants exige la présence en classe d'enseignants très motivés et très compétents. La littérature abonde pour montrer que la qualité de l'enseignement est fortement liée à la qualité de l'enseignant<sup>14</sup>. Des rapports publiés entre 2003<sup>15</sup> et 2005<sup>16</sup>, qui s'inscrivent dans une étude thématique de l'OCDE, visent à décrire comment « attirer, former et retenir des enseignants de qualité ». Ces trois objectifs sont intimement imbriqués.

#### 1. Il faut mieux retenir les enseignants !

Le taux d'abandon en début de carrière est encore très élevé dans l'enseignement. En Communauté française, 35 % environ des enseignants quittent le métier endéans les cinq premières années<sup>17</sup>. Plus de la moitié d'entre eux abandonnent déjà pendant la première année. En Flandre, les statistiques se limitent aux enseignants de moins

<sup>14</sup> Voir, entres autres, Teacher matters, OECD, 2005, et Les clés du succès des systèmes scolaires performants, McKinsey&Company, 2007.

<sup>15</sup> Beckers, J., Jaspas, S., Voos, M.-C., Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, 2003.

<sup>16</sup> McKenzie, Ph. et al., Hoe effectieve leerkrachten aantrekken, bijscholen en behouden?, OESO, 2004.

<sup>17</sup> Dans son cahier n°92, le Girsef (UCL), en collaboration avec l'ULB, annonce 35% d'abandon parmi les novices pour les cohortes d'enseignants qui ont débuté pendant les années scolaires 2005-2006 et 2006-2007. 19% des enseignants (cohortes 2005-2006 à 2008-2009) partent durant la première année ou au terme de celle-ci. Sur ce dernier critère, l'évolution sur les 4 années observées est défavorable.

de 30 ans qui quittent le métier dans les cinq premières années. Le taux d'abandon ainsi envisagé s'élève à 16,6% pour la région flamande : 12% dans l'enseignement maternel, à 14% dans l'enseignement primaire et à 22% en secondaire. En Communauté française, moins de la moitié des novices entre dans la profession en septembre<sup>18</sup>. Le roulement est tel que, si environ 4800 ETP sont recrutés chaque année, on n'en observe, simultanément sur le terrain, que 3400 au maximum (au mois de mai chaque année).

**Grafique 3:** Evolution du nombre d'ETP au fil des années de noviciat (Cohortes 2005-2006 et 2006-2007)



Note : Seuls sont pris en compte les membres du personnel occupant uniquement une fonction enseignante ce mois-là.

Note de lecture : Les étiquettes de l'axe des X sont composées de deux parties, la première (A1, A2, etc) indiquant le n° de l'année de noviciat et la seconde le numéro du mois (1 = septembre,... 10 = juin).

**Graphique tiré du cahier du Girsef n°92 – voir fichier source en annexe**

Ce taux élevé d'abandon participe largement à la pénurie d'enseignants.

À titre indicatif, la liste des fonctions touchées par la pénurie d'enseignants en Communauté française pour l'année scolaire 2012-2013<sup>19</sup> comporte 10 pages alors que cette même liste en comptait 3 pour l'année scolaire 2006-2007<sup>20</sup>. On comprend sans peine l'importance de retenir des enseignants. C'est aussi vrai en Flandre, où les estimations les plus récentes annoncent une pénurie de 17000 enseignants en 2022.

<sup>18</sup> Delvaux, B. et al., Cahier du Girsef n°92, 2013, p.15. Toutes les références ultérieures à ce cahier portent sur les cohortes 2005-2006 à 2010-2011 (ou une sélection d'entre elles).

<sup>19</sup> Arrêté du Gouvernement de la Communauté française arrêtant la liste des fonctions touchées par la pénurie pour l'année scolaire 2012-2013, 30 mai 2013 (MB 17 Juin 2013) - [http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/38917\\_000.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/38917_000.pdf)

<sup>20</sup> Arrêté du Gouvernement de la Communauté française arrêtant la liste des fonctions touchées par la pénurie pour l'année scolaire 2006-2007, 27 janvier 2006 (MB 9 mars 2006) - [http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/30431\\_000.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/30431_000.pdf)

## 2. Pour retenir les enseignants, il faut (tous) les former (mieux) !

### Garantir une formation pédagogique pour tous

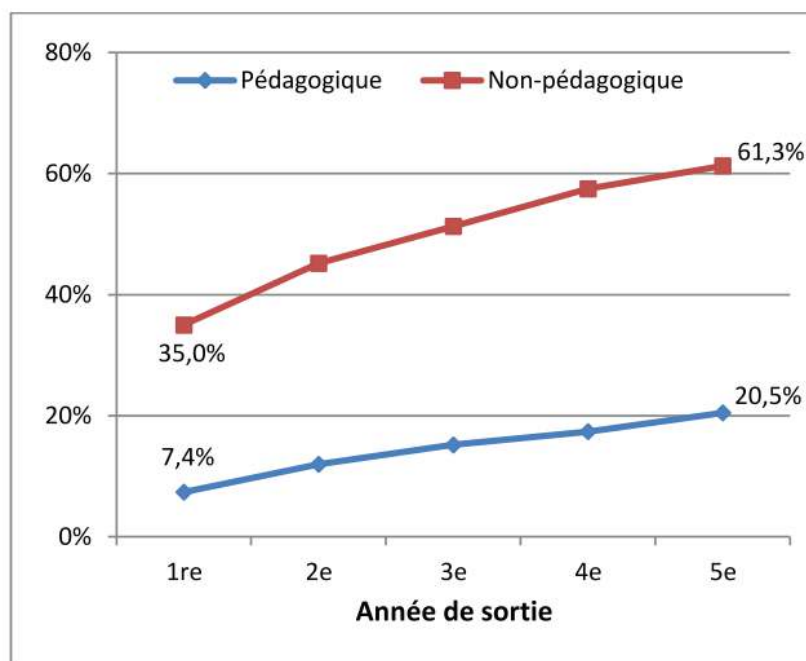
Il est maintenant bien connu que, pour pallier le manque d'enseignants dans certaines branches, le gouvernement a accepté – avant la communautarisation de l'enseignement - la désignation de personnes (dites « article 20<sup>21</sup> ») non qualifiées pour la fonction. Certains jugeront que cette mesure était nécessaire pour combler la pénurie ; elle n'a pas moins porté atteinte à la profession. D'une part, le taux d'abandon est plus élevé pour les enseignants ne disposant pas d'un diplôme pédagogique ; d'autre part, l'identité professionnelle se trouve affaiblie par l'entrée de novices sans qualification. Luc Lemaire, professeur émérite à l'ULB rappelle l'évidence : « Si nous avons des professeurs qui n'ont pas fait les math', qui a priori n'étaient pas plus intéressés que cela par les math', ils ne vont pas motiver les étudiants à faire des études de mathématiques. <sup>22</sup>»

Les enseignants « article 20 » peuvent être désignés en qualité de temporaires prioritaires s'ils ont bénéficié de dérogations successives (prévues à l'article 20) pendant au moins 450 jours de service dans la fonction répartis sur 3 années scolaires au moins. En soi, ce n'est pas le problème le plus grave. En ce moment, un rapport défavorable peut mettre fin à la poursuite des dérogations. Ne faudrait-il pas au contraire imposer qu' (au moins) un rapport favorable soit émis ? Si un premier rapport (le plus tôt possible) est défavorable, qu'un programme de formation continue et de soutien par les pairs réponde rapidement aux manquements.

Une formation (initiale et continue) adéquate répond à l'ambition des missions dévolues à l'enseignement et qui incombent donc *in fine* à l'enseignant. Un taux élevé de personnel qualifié dans les classes permettrait en outre de réduire le taux d'abandon dans les premières années de carrière.

<sup>21</sup> L'article 20 de l'arrêté royal du 22 mars 1969 permet au Ministre de « désigner, à titre temporaire, un candidat qui n'est pas porteur du titre fixé pour la fonction à conférer. »

<sup>22</sup> Entrevue accordée à Radio Campus, le 25 février 2014 : [http://public.radiocampus.be/140225\\_Lemaire\\_DeSaedeleer\\_Math.mp3](http://public.radiocampus.be/140225_Lemaire_DeSaedeleer_Math.mp3)



**Graphique 4** : taux cumulés de sortie selon le caractère pédagogique ou non pédagogique du diplôme. Source : Delvaux, 2013.

La détention d'un diplôme pédagogique semble en effet réduire le risque d'abandon des novices. On pourrait penser que d'autres raisons que la non-qualification justifient ce taux élevé d'abandon chez les novices. Quelle que soit la pondération de ces autres raisons, il est clair la formation des novices ne suffit pas ; il faut aussi agir sur ces autres causes d'abandon. Mais il n'en est pas moins vrai que le taux de qualification dans l'enseignement doit augmenter.

### Une formation générale meilleure et plus adaptée

La formation initiale des enseignants joue un rôle primordial. Selon de nombreux novices, la formation initiale ne préparerait pas suffisamment au « monde réel », n'accorderait pas assez d'importance à la pratique, n'entraînerait pas assez la réflexivité des futurs enseignants, serait axée sur une approche par compétences trop sectaire, ou encore

présenterait un manque quant à la formation à l'intervention auprès des élèves en difficulté ou jugés difficiles<sup>23</sup>.

D'un autre côté, il est désormais bien reconnu que le niveau de formation des nouveaux enseignants doit être amélioré pour garantir le niveau de qualité nécessaire des nouveaux enseignants. Un groupe rassemblant des inspecteurs, des conseillers pédagogiques et des chefs d'établissement a souligné « la nécessité de renforcer les connaissances, expériences, compétences des étudiants en matière de diagnostic, d'analyse, de retour critique, afin qu'ils puissent mieux faire face à la diversité des publics, des situations, des écoles, des milieux sociaux. »<sup>24</sup>

La tâche de l'enseignant ne s'arrête pas à garantir un bon niveau pour tous ses élèves. Il doit aussi davantage être en mesure de différencier son enseignement, face à la diversité croissante dans ses classes. Il faut donc développer les compétences des enseignants pour différencier l'enseignement. Les treize compétences que les enseignants doivent maîtriser (Ministère de la Communauté française, 2001, pp. 14-15) incitent peu à différencier l'enseignement.

« Les enseignants flamands sont encore trop peu en mesure de faire cette différenciation. À cause d'une *politique d'égalité des chances* mal comprise, ils ont déplacé leur champ d'attention des élèves excellents vers les élèves moyens. Mais ce n'était pas là l'intention. Ils doivent en fait pouvoir différencier leur champ d'attention : faire pour chaque élève ce dont il a besoin. Cela ne se passe pas assez aujourd'hui, même dans le cadre de la formation des enseignants. »<sup>25</sup>

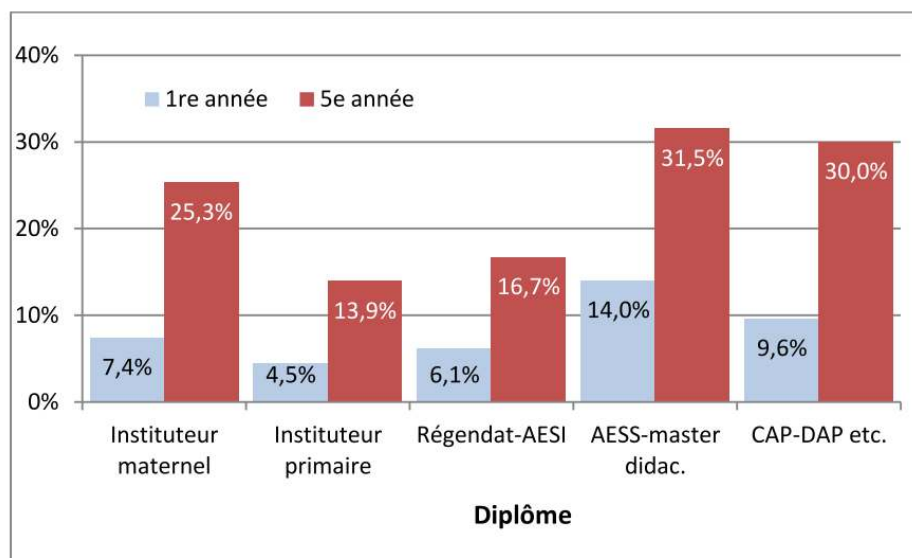
Nous pouvons regretter que les enseignants diplômés qui abandonnent ne prennent cette décision plus tôt, pendant la formation initiale. Une telle réorientation aurait réduit le sentiment de frustration chez le novice et les efforts de recrutement et de placement pour l'administration.

Les formations initiales associées aux différents diplômes pédagogiques (donnant accès aux différents cycles d'enseignement) sont très différentes. Et les taux cumulés de sortie pour les détenteurs d'un diplôme pédagogique (en bleu ci-dessus) occultent la disparité de taux de sortie en fonction de la catégorie du diplôme pédagogique.

<sup>23</sup> De Stercke, J. et al., Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire, Rapport final de recherche, Ministère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique, 2010, p. 25.

<sup>24</sup> Degraef, V. et al., Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles, mars 2011 - février 2012, p. 51.

<sup>25</sup> Interview de Dirk Van Damme (responsable de la 'Division Innovation et Mesure du Progrès' de l'OCDE), magazine Klasse, janvier 2013, p. 26.



**Graphique 5** : taux cumulés de sortie des principales catégories de diplômes pédagogiques. Source : Delvaux, 2013.

Le taux élevé d'abandon des diplômés universitaires (AESS et master didactique) soulève des questions quant à la pertinence du programme de formation. Pendant leurs études, les formateurs les ont-ils assez sensibilisés et formés à ce qui les attend ? (Comme conséquence logique, on observe que l'abandon des novices est nettement plus important dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement fondamental<sup>26</sup> .) Au contraire des instituteurs primaires et des régents, les diplômés universitaires sont probablement moins « prêts à l'emploi » par manque de confrontation avec le terrain.

### 3. Pour retenir les enseignants, il ne suffit pas de former : il faut encadrer les novices.

Il serait erroné d'attribuer exclusivement l'abandon (au manque de formation et) à l'inadéquation entre formation et compétences requises. Les témoignages de novices se recoupent pour nous alarmer quant à la précarité de leur situation : prestations dans plusieurs établissements, cours à dispenser dans des matières non maîtrisées, annonce des attributions peu avant le début des prestations, manque d'information quant

<sup>26</sup> Delvaux, B., Dupriez, V. et Lothaire, S., Cahier du Girsef n°92, 2013.

aux possibilités de carrière, etc. Une étude commanditée il y a plus de dix ans par la ministre en fonction (Madame Dupuis) avait déjà souligné combien la période de l'entrée en carrière est difficile pour le jeune enseignant<sup>27</sup>. Les rapports cités plus haut (« Attirer, former et retenir des enseignants de qualité ») ont confirmé cette difficulté, en particulier pour les enseignants au statut temporaire. Sans omettre les avancées consenties dans ce domaine, nous devons admettre que cela ne suffit pas. Plus récemment, Madame Degraef, qui a mené l'évaluation de la formation initiale des enseignants<sup>28</sup> en Communauté française souligne par ailleurs que « le débutant doit être accompagné et soutenu, sans quoi tous les efforts fournis par la formation initiale et les moyens y consacrés le sont en pure perte, avec un terrible sentiment d'échec d'abord pour le jeune qui quitte la carrière après y être à peine entré, mais aussi pour les formateurs. »<sup>29</sup>

En Communauté française, le décret du 12 décembre 2000 définit la formation initiale des bacheliers instituteurs préscolaires et primaires, ainsi que des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI). L'article 28 prévoit qu'un « encadrement spécifique du début de carrière des nouveaux diplômés est organisé à partir du 1er septembre 2004, suivant des modalités qui seront fixées par le Gouvernement ». À ce jour, cette disposition décrétole est restée lettre morte<sup>30</sup>. En Flandre, les heures des mentors, qui sont des enseignants expérimentés se proposant d'accompagner leurs collègues débutants, ont été supprimées en 2009 par le ministre de l'Enseignement Pascal Smet, pour des raisons d'économie.

La possibilité offerte aux enseignants de partir en disponibilité pour convenance personnelle précédant la pension de retraite (DPPR) – si elle peut survivre la nécessité générale d'allongement des carrières – devrait être assortie, pour les enseignants qui le souhaitent, d'un aménagement pour accompagner les enseignants débutants<sup>31</sup>. Avec l'appui d'enseignants expérimentés, de nombreux modèles d'accompagnement sont en effet possibles : tutorat, mentorat, groupes de pairs... Sur le terrain, ces pratiques existent déjà mais restent néanmoins informelles.<sup>32</sup>

27 Étude Insert'prof, Beckers, 2003.

28 Degraef, V. et al., Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles, mars 2011 - février 2012.

29 Évaluation de la formation initiale, dossier spécial in PROF, le magazine des professionnels de l'enseignement n°12, mars 2012. Disponible sur [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be).

30 Degraef, V. et al., Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles, Mars 2011 - février 2012, p. 25. Encore confirmé plus récemment par Labeeu, M., Premiers mois en classe du primaire, Education & Formation, e-299, juin 2013.

31 Conseil de l'Education et de la Formation, Recrutement et entrée dans la carrière des enseignants débutants, Avis 111 adopté au Conseil du 30 septembre 2011, accessible via : [www.cef.cfwb.be/fileadmin/sites/cef/upload/cef\\_super\\_editor/cef\\_editor/Avis/CEF\\_Avis\\_111.pdf](http://www.cef.cfwb.be/fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_111.pdf)

32 Marché de l'emploi : chiffres et commentaires, Forem, septembre 2012. Disponible sur [www.leforem.be](http://www.leforem.be).



Au Japon, par exemple, la première année d'enseignement comprend environ trois mois de formation intensive (en classe et hors de l'école). Pendant cette période, le nouvel enseignant est rémunéré (à la manière des doctorants en médecine chez nous). Il bénéficie en outre du soutien d'un enseignant expérimenté. Les deux enseignants voient leurs charges horaires réduites pour leur permettre de collaborer efficacement pendant cette année introductive. La plupart des cantons suisses ont aussi des programmes initiatiques que les novices doivent compléter pour obtenir leur certification.

#### **4. Il faut attirer les bons candidats vers l'enseignement, par une formation prestigieuse et par des perspectives de carrière intéressantes**

Une préparation et un encadrement adéquats devraient permettre de réduire le taux d'abandon des novices. Néanmoins, la situation de pénurie ne permet pas aujourd'hui de limiter le recrutement aux seuls diplômés pédagogiques. Pour réduire drastiquement le nombre d'enseignants non qualifiés, il faut inciter les étudiants diplômés de l'enseignement secondaire à poursuivre des études pédagogiques (ou un master à finalité pédagogique s'ils entreprennent des études universitaires).

La reconnaissance du métier passe immanquablement par une formation rigoureuse et exigeante des futurs enseignants. L'accès doit être ouvert à tous les candidats, mais les attentes doivent être élevées, avec pour conséquence probable le découragement des étudiants qui n'ont pas une sincère motivation ou les capacités nécessaires à enseigner. On ne peut raisonnablement croire que les étudiants qui s'orientent vers l'enseignement par dépit ne seront pas les premiers à abandonner. Bref, il faut que la formation initiale garantisse l'excellence de ses diplômés. La Finlande (qui ne cesse de montrer l'exemple dans les enquêtes internationales) forme depuis 1979 tous les enseignants dans les universités. Le niveau d'exigence est tel que les programmes de formation pour devenir instituteur/institutrice primaire attirent dix candidats pour une place à pourvoir<sup>33</sup>.

À cet égard, le gouvernement flamand a récemment décidé de ne plus considérer comme brevets d'aptitude pédagogique certains diplômes (assortis d'une formation pédagogique trop modeste). C'est une première étape vers un niveau de qualification plus élevé des enseignants.

Les diplômés pédagogiques ont une formation marquée d'une forte orientation

<sup>33</sup> Strong performers and successful reformers in education: lessons from PISA for the United States, 2010, p.124.

professionnelle. Par contre, les diplômés universitaires, qui bénéficient d'une formation plus polyvalente, accèdent facilement à d'autres carrières. Une étude récente<sup>34</sup> montre que seulement 11% des diplômés en mathématiques de l'ULB travaillent dans l'enseignement secondaire en Belgique, alors qu'on en comptait 37% il y a 20 ans<sup>35</sup>. La situation est très préoccupante, et continue de se dégrader.

N'est-ce pas demander l'impossible que de voir la société entière recouvrer la confiance dévolue autrefois aux enseignants ? La Finlande a un niveau de cohésion sociale plus élevé qu'en Belgique, ce qui explique en partie le supplément de reconnaissance dont bénéficient tous ses enseignants.

La Belgique dispose de plusieurs leviers pour infléchir la notoriété défailante de la carrière d'enseignant.

La valorisation du métier d'enseignant ne peut négliger le développement professionnel (en ce qui concerne les compétences). Pour rendre l'enseignement en tant que choix de carrière plus attractif, de nombreux pays ont instauré des nouveaux rôles et responsabilités qui encouragent les enseignants (qui y aspirent) sans les sortir de leur classe. En Belgique, les promotions au sein de l'enseignement orientent l'enseignant tantôt vers l'inspection, tantôt vers la direction d'école. Cet état de fait ne serait pas tant paradoxal si ces rôles étaient plus orientés vers l'amélioration pédagogique (et moins vers la gestion administrative).

Une caractéristique unique du système finlandais est que chaque enseignant participe à la recherche en collaboration avec l'université locale<sup>36</sup>. Tout en se tenant informé des derniers développements de sa pratique professionnelle, l'enseignant se voit doté d'une plus grande responsabilité (et probablement d'une plus grande motivation) dans la détermination de sa formation continue. Comme l'écrit Pasi Sahlberg (un expert finlandais de l'éducation, qui enseigne à Harvard): "Stated quite plainly, without excellent teachers and a modern teacher education system, Finland's current international educational achievement would have been impossible."<sup>37</sup>

34 Enquête réalisée en 2013 sur les professions actuelles des anciens étudiants du département de mathématique de l'Université Libre de Bruxelles, diplômés entre 1997 et 2012 en mathématique, statistique ou actuariat (67% de répondants) : <http://www.ulb.ac.be/facs/sciences/math/anciens.html>

35 Entrevue accordée à Radio Campus, le 25 février 2014 : [http://public.radiocampus.be/140225\\_Lemaire\\_DeSaedeleer\\_Math.mp3](http://public.radiocampus.be/140225_Lemaire_DeSaedeleer_Math.mp3)

36 <http://www.bakrimusa.com/archives/attracting-the-best-to-teaching>

37 Sahlberg, P., *Finnish Lessons*, Teachers College Press, 2011, cité dans l'article « Finland's secret sauce : its teachers », 13 mai 2013, [www.learningfirst.org](http://www.learningfirst.org).

Les études internationales ont permis d'identifier les ingrédients qui font l'attrait d'une carrière dans l'enseignement. Les conditions de travail et de salaire doivent d'une part soutenir les aspirations de carrière spécifiques de l'enseignant, et d'autre part également inclure des dimensions d'une politique moderne en matière de ressources humaines. Suffisamment de stabilité, de soutien et de perspective en début de carrière sont des priorités en Belgique. Les formations et qualifications continues ont déjà fait l'objet de récentes décisions politiques, mais ces aspects ne sont pas encore suffisamment inscrits dans les gènes de la culture de carrière dans l'enseignement. Dans ce contexte, il est certes louable que, pour tous ceux et toutes celles qui veulent franchir le pas vers l'enseignement, le Gouvernement flamand souhaite valoriser en termes de salaire l'expérience acquise dans d'autres secteurs.

Il est en outre judicieux de récompenser les enseignants pour leurs mérites. L'excellence s'obtient ou se rate en effet toujours d'abord et avant tout à l'école. Il est dès lors important de permettre aux directions d'école d'endosser un rôle de management. Certainement devant l'évidence de la grande diversité qui existe entre écoles et populations scolaires, il est utile par exemple de considérer des techniques de gestion de personnel orientées sur la prestation, afin de placer les bons enseignants aux bons endroits, et de récompenser les enseignants pour des efforts ou des résultats particuliers. Pour tout cela, il est important de définir une bonne répartition des tâches entre les pouvoirs publics et les écoles. Il faut un certain degré d'autonomie, de responsabilisation et de décentralisation pour permettre aux écoles d'engager, de récompenser et de motiver correctement les enseignants. Cette autonomie est d'ailleurs aussi un des éléments de réussite du système éducatif finlandais. Le ministère de l'éducation finlandais est davantage un centre de ressources qu'un centre de commande. Ses bureaucrates ne sont pas obsédés par le contrôle<sup>38</sup>.

---

38 <http://www.bakrimusa.com/archives/attracting-the-best-to-teaching>

## 4. Proposition 2: Plus d'ambition pour les écoles difficiles

*Si les décrets successifs "inscriptions" et "mixité sociale" ont tenté d'y remédier, la ségrégation scolaire reste élevée. Il y a encore des écoles "difficiles" dans lesquelles une implication et une attention encore plus soutenues des enseignants est nécessaire. Il est impératif d'identifier, de motiver et de maintenir dans ces écoles des enseignants expérimentés et préparés à ce contexte. Le gouvernement peut le faciliter dans sa réglementation et son financement, tout en identifiant des objectifs et en récompensant les résultats. Aux directions d'écoles pour le réaliser sur mesure.*

Les décrets successifs visant une plus grande mixité sociale ont rencontré un problème majeur. Ils n'ont favorisé la mobilité des populations scolaires qu'à sens unique. Si les élèves de milieux défavorisés ont pu (dans une certaine mesure) s'inscrire dans des écoles réputées, les parents de milieu aisé ne placent pas sereinement leurs enfants dans des établissements scolaires encore aujourd'hui entachés d'une mauvaise réputation.

L'enseignement différencié vise à renforcer la qualité pédagogique dans ces écoles<sup>39</sup>. Du côté francophone, « Nous disposons maintenant du recul suffisant pour évaluer les résultats du financement différencié dans les écoles. L'étude démontre que le redoublement en secondaire entre 2009 et 2012 dans ces écoles est en augmentation; le retard scolaire d'au moins un an est également très largement en augmentation; le nombre d'élèves en décrochage scolaire croît de 20 % pour la période de référence entre 2010-2011 et 2012-2013<sup>40</sup>. » Du côté flamand, en 2003-2004, 16% seulement des élèves GOK dans des écoles à financement différencié ont bénéficié des encadrements supplémentaires<sup>41</sup>.

L'augmentation du nombre total de périodes-professeurs (NTPP) ne suffit pas à atteindre l'objectif de l'enseignement différencié ; il faut aussi attirer (ou simplement maintenir) l'équipe éducative qui va participer au changement du profil d'une école défavorisée. Or « [...] une des raisons pour lesquelles les établissements d'enseignement accueillant un public plus défavorisé dans l'enseignement secondaire connaissent des taux de turnover sensiblement plus élevés est que ces établissements recrutent, en moyenne, des enseignants ayant tendance à connaître une mobilité plus importante sur le marché du travail, parce qu'ils sont novices ou n'ont pas de titre pédagogique, et travaillent donc plus souvent dans des conditions d'emploi plus précaires (Delvaux et al., 2013). »

<sup>39</sup> Décret du 30 avril 2009 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.

<sup>40</sup> Question orale 11 de M. Mouyard à Mme Schyns, ministre de l'enseignement obligatoire et de promotion sociale, Commission de l'éducation du Parlement de la Communauté française, 17 novembre 2013.

<sup>41</sup> De Vos, M., Gay, J., Assurez-vous que l'argent atteigne sa cible!, 2013. <http://www.itinerainstitute.org/fr/article/assurez-vous-que-largent-atteigne-sa-cible>

	Taux de renouvellement annuel	Taux de renouvellement annuel des novices (< 5 ans d'ancienneté)
Niveau fondamental	20,56 %	49,65 %
Niveau secondaire	16,69 %	32,32 %

**Graphique 6:** moyenne des indicateurs de renouvellement, selon le niveau d'enseignement. Source : Dumay, 2014.

Pour l'enseignement flamand, la situation à Bruxelles est particulièrement problématique. En effet, 42 pour cent des enseignants qui débutent à Bruxelles n'y donnent plus cours après cinq ans ; 18 pour cent d'entre eux quittent le secteur de l'enseignement, et 24 pour cent continuent mais en dehors de Bruxelles. L'hémorragie de personnel enseignant à Bruxelles est d'environ 35 pour cent pour l'enseignement maternel, environ 42 pour cent pour l'enseignement primaire, et environ 48 pour cent pour l'enseignement supérieur.<sup>42</sup>

Nous nous trouvons donc devant une situation très paradoxale : les écoles avec des populations d'élèves qui demandent plus d'implication de la part des enseignants ont souvent plus de problèmes au niveau de l'effectif d'enseignants. Il n'existe pas de baguette magique pour remédier à cette situation problématique. Il faut une stratégie qui commence à la base : au niveau par exemple de l'intégration civique, de l'enseignement de la langue, du rôle des parents, de l'entrée en maternelle, etc. Nous vivons dans un pays dont la constitution garantit de grandes libertés, y compris en matière d'enseignement, de logement et de travail. De ce fait, les écoles reflèteront toujours un certain profil démographique et sociologique, et les enseignants auront toujours tendance à vouloir obtenir une place dans les écoles les plus intéressantes à leurs yeux. Tant au niveau de la réglementation qu'au niveau du financement, nous devons surtout veiller à ce que tout soit fait pour que, avec un bon soutien, des enseignants de qualité viennent donner cours dans les écoles réputées difficiles.

Les écoles présentent aujourd'hui une grande variété de niveaux de compétences (en considérant la formation initiale et l'expérience) des enseignants. Toutes les écoles et surtout toutes les filières devraient avoir au moins un même niveau minimal de «

<sup>42</sup> Commission Enseignement et Égalité des chances, réunion du 14 janvier 2014, demande d'explication adressée par Monsieur Paul Delva à Monsieur Pascal Smet, Ministre flamand de l'enseignement, de la jeunesse, de l'égalité des chances et de Bruxelles, à propos du départ des enseignants débutants de Bruxelles.

professionnalisation » dans leurs équipes ou, inversement, un même taux de novices et d'enseignants dites « article 20 », si du moins elles veulent toutes attirer des élèves de toutes les classes socio-économiques.

Les conséquences du renouvellement du personnel sont multiples et pèsent lourdement sur le fonctionnement de l'école :

- Les cours annulés : il est évidemment impossible à un enseignant de prédire la date à laquelle il devra arrêter le travail, même lorsque cet arrêt est dû à un épuisement professionnel. Lorsque les enseignants déposent dans leur école des activités et des travaux à réaliser par les élèves en leur absence, il s'agit le plus souvent de quelques périodes, au plus une demi-journée de travail (et on peut mettre en doute l'efficacité d'un encadrement par une autre personne qui a certainement un profil moins adapté que l'enseignant lui-même). « *Dans les écoles à discrimination positive, les absences des professeurs et des élèves ont des conséquences sur le nombre d'heures de cours donné. Sur une scolarité qui dure six ans, on estime à un an le retard de matière dû à ces absences.* »<sup>43</sup>
- Le temps consacré à la sélection des remplaçants : l'annulation de ces cours dure aussi longtemps qu'est envisageable un retour rapide de l'enseignant en arrêt de travail. Ce n'est que lorsqu'un repos prolongé est confirmé que la direction de l'établissement scolaire entreprendra la recherche d'un(e) remplaçant(e). Le temps que la direction consacrerà (au recrutement et) à la sélection aurait été plus bénéfique à l'institution s'il avait été investi dans l'amélioration des pratiques pédagogiques, par exemple. Il appert que le renouvellement des enseignants pèse sur tout l'établissement, jusqu'à la direction.
- La discontinuité de l'enseignement : lorsqu'un(e) enseignant(e) prend la relève, il/elle se retrouve face à des élèves qu'il/elle ne connaît pas. Il serait naïf de considérer que l'enseignement peut reprendre dans la droite ligne de l'enseignement qui a précédé. Au minimum, il « rafraîchira » la mémoire des élèves et observera leur niveau de maîtrise des compétences développées avant l'abandon de son collègue. Plus généralement, la pratique pédagogique et l'attitude de l'enseignant vis-à-vis des élèves peut présenter une telle différence qu'elles creusent davantage le sentiment de discontinuité.

<sup>43</sup> Regard sur le système scolaire, entretien avec Ahmed Medhoune, in Décrochage scolaire, comprendre pour agir, Pour la Solidarité asbl, 2007. M. Medhoune a basé son estimation sur les absences au lycée de St-Josse (où il a été échevin de l'instruction de 2006 à 2012) : « un total de 150 heures non données par an. Soit 900 heures pour un curriculum de 6 ans. »

- L'image de l'École auprès des élèves : malgré la bonne volonté des acteurs de terrain, les élèves n'auront pas le sentiment d'être encadrés par une École performante et formatrice. Cela porte préjudice tant aux élèves dont la motivation s'étiole qu'à l'institution dont les réalisations ne résonnent pas avec les promesses. Concrètement, les élèves sont délaissés. Avant de chercher à motiver les élèves en classe (voir recommandation suivante), il faut éviter de leur montrer l'image d'une école où on les oblige à s'ennuyer.

Une école qui compte de nombreux novices dans son équipe éducative n'est donc pas seulement confrontée à un défi pédagogique (la qualité de l'enseignement est moindre) mais aussi à un défi administratif (le taux de renouvellement est élevé). « Plus un établissement [secondaire] emploie de diplômés pédagogiques, et moins il emploie d'enseignants novices, moins il connaît des taux élevés de turnover<sup>44</sup> . » C'est particulièrement remarquable à Bruxelles où l'introduction de ces deux variables réduit de manière significative l'effet de la composition socioéconomique sur le taux de renouvellement<sup>45</sup> . Bref, la qualification et l'expérience permettent de réduire le renouvellement des enseignants<sup>46</sup> , même dans les établissements au public défavorisé.

Si on entend résorber l'écart de performance entre établissements scolaires, il faut donc réussir à avoir dans les établissements socio-économiquement défavorisés au moins la même portion de personnel qualifié qu'ailleurs. Il ne suffit pas de motiver les novices à rester dans ces établissements après leurs premières années d'expérience. (On peut raisonnablement penser que les directions mettent tout en œuvre pour « stabiliser » leur équipe éducative.) Il faut aussi attirer des enseignants qualifiés et expérimentés dans ces écoles.

Aussi longtemps qu'existeront des écoles « ghettos », il faudra admettre la pénibilité du contexte de travail et la difficulté du défi pédagogique des enseignants qui y travaillent. Une formation et un encadrement spécifiques, par des enseignants qui ont acquis de l'expérience dans ces établissements, semblent inévitables, surtout pour les diplômés universitaires, qui ont peu d'expérience pratique.

L'instauration d'une prime de surcharge (ou de pénibilité), à puiser dans le nombre supplémentaire de périodes-professeurs accordé à l'enseignement différencié, pourrait être accordée. En particulier, il faut veiller à ce qu'une telle prime soit

44 Dumay, X., Cahier du Girsef n°95, janvier 2014, p. 29.

45 Ibid., p. 20.

46 Ce renouvellement ne signifie pas toujours un abandon

allouée exclusivement aux enseignants qui donnent cours dans les classes où le statut socioéconomique des élèves est faible (et où on attend un investissement plus lourd de l'enseignant : attention soutenue aux difficultés des élèves, contact régulier avec les parents, etc.). Puisque l'objectif est de réduire le fossé entre écoles privilégiées et écoles défavorisées, chaque pas dans cette direction participera à réduire le montant de ces primes au fil du temps.

Il n'existe pas non plus de solution instantanée ou standard à ce qui est une profonde réalité sociale : l'école n'est pas ce qui va résoudre tous les différences sociales et tous les problèmes de la société. Chaque solution devra dès lors aussi être locale, partir de la base vers le haut (bottom up), et répondre aux besoins spécifiques de chaque réalité. La première tâche des pouvoirs publics est de définir le cadre et de libérer les moyens nécessaires. Quant aux directions d'écoles, leur tâche consiste à utiliser ces règles et ces moyens de façon à obtenir des résultats. La deuxième tâche des pouvoirs publics est de déterminer des objectifs à ce niveau, puis de mesurer et de récompenser les résultats obtenus. Cela permettra de créer des spirales positives susceptibles de faire progressivement contrepoids et qui, avec le concours d'autres niveaux politiques, peuvent contribuer à améliorer ce qui est et reste un problème global de société.



## 5. Proposition 3: De l'échec scolaire à la progression scolaire et à la participation professionnelle

*Le décrochage scolaire est au centre des attentions. Il faut rappeler l'importance de le traiter en amont : quand l'élève entre à l'école et lorsque l'élève est à l'école. Une attention focalisée sur le progrès de chaque élève et une comparaison de performance entre écoles peut réduire le risque au « décrochage intellectuel » qui avance le décrochage scolaire: prévention. Il faut aussi dépasser la distinction binaire entre diplômé et non-diplômé : il faut revaloriser le rôle de l'école comme tremplin vers la participation de la personne dans la vie économique de notre pays. On peut ainsi non seulement réduire le décrochage mais le redéfinir et limiter ses conséquences. On peut être formé sans être diplômé : en revalorisant le pont entre l'école et le monde du travail on peut à la fois éviter le décrochage et répondre à la pénurie de talents dans certains secteurs de notre économie.*

Les résultats de l'enquête PISA font toujours couler beaucoup d'encre. De nombreux chercheurs s'accordent pour souligner la prudence de mise pour la lecture du classement des performances moyennes et leur évolution au fil des enquêtes triennales. Au sein d'un même pays (ou d'une communauté linguistique en Belgique), il est intéressant d'étudier l'inégalité de performance entre établissements.

Mais tout cela nous ferait presque oublier l'échantillon sur lequel portent les études PISA. Il s'agit d'un groupe d'élèves<sup>47</sup> de 15 ans scolarisés (quelle que soit leur année d'étude). L'enquête ne porte pas sur les élèves qui ont quitté le système scolaire, et n'atteint qu'une partie des élèves en décrochage scolaire (c-à-d souvent absents sans justification). S'ils n'apparaissent pas dans le rayon de balayage du radar PISA, il ne faut pas les oublier pour autant.

Le taux de décrochage scolaire est défini comme la part de personnes âgées de 18 à 24 ans qui ont le niveau de l'enseignement secondaire inférieur ou un niveau moins élevé et sont sorties du monde de l'éducation ou de la formation (Eurostat/Enquête sur les forces de travail).

Le taux de décrochage scolaire en Belgique diminue; il est passé de 18,1% (de la population dans la tranche d'âge 18-24 ans) en 1992 à 14,1% en 2002 puis 12% en 2012. Le décrochage est plus élevé dans les centres urbains. La Région Bruxelles Capitale a

47 8600 environ pour la Belgique

ainsi un taux de décrochage scolaire de 20,1% (Eurostat 2013), ce qui est plus élevé que dans les autres régions du pays. La Flandre a le taux le moins élevé, mais présente un profil très hétérogène, avec des niveaux de décrochage très différents, même lorsqu'on ne compare entre elles que les grandes villes flamandes. En 2010, Antwerpen avait le taux de décrochage le plus élevé, avec 28%, alors que Roeselare avait le taux le plus bas, avec 11%<sup>48</sup>.

Si le décrochage scolaire est un phénomène complexe, dont les origines sont diverses, l'abondante littérature qui traite de ce thème semble s'accorder sur deux points. Il ne dépend pas exclusivement de l'élève et il faut, pour le résorber, privilégier une intervention en amont, lorsque l'élève est encore scolarisé, plutôt que lorsqu'il a décroché.

Comme en témoigne la coordinatrice du Dispositif d'accrochage scolaire (DAS) de la Région bruxelloise : « Une dérive est apparue dans le fait qu'on a décelé que le décrochage intellectuel menait à un décrochage scolaire et il est plus difficile d'y remédier pour le DAS dans la mesure où il faudrait intervenir dans les temps scolaires, qui relèvent de la compétence de l'enseignement<sup>49</sup>. »

Ce « décrochage intellectuel » - aussi appelé « décrochage intérieur » par certains auteurs - pourrait être largement atténué en nourrissant de sens concret les enseignements dispensés. Surtout à la fin de l'enseignement primaire et au début de l'enseignement secondaire, les élèves expriment les premiers signes de démotivation voire de désespoir. Un soin particulier doit être accordé à la conception de cours dans lesquels la curiosité naturelle au cœur de tous les élèves trouvera écho: différencier les méthodes en fonction des élèves et de la classe ; donner plus de sens aux enseignements en donnant les moyens aux enseignants de penser leurs cours en groupe pour échanger les idées et les pratiques et générer un cours qui apportent de la fraîcheur dans leur quotidien et qui est susceptible de susciter l'intérêt des élèves.

Au lieu d'une réforme structurelle, nous pensons qu'une amélioration des méthodes et des pratiques est la seule garante d'une réduction durable du décrochage scolaire. Pour pouvoir améliorer les pratiques, les écoles doivent connaître leur capacité à maintenir dans le milieu scolaire et à former de manière ininterrompue leurs élèves. Une comparaison des performances académiques entre écoles est à proscrire<sup>50</sup>.

48 Van Landeghem, G. et al., Vroege schoolverlaters in Vlaanderen in 2010. Indeling volgens locatie, opleidingsniveau van de moeder en moedertaal, Steunpunt SSL, Leuven, 2013.

49 Le dispositif d'accrochage scolaire de la Région bruxelloise, Pascale Labiau, in Décrochage scolaire, comprendre pour agir, Pour la Solidarité asbl, 2007.

50 Ce qui est déjà garanti par le décret du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif, art. 3.

La performance globale d'un établissement n'est qu'un des nombreux critères qui permettraient à une équipe pédagogique d'apprécier la qualité de son travail. Même si d'autres critères sont décrits, s'instaurera irrémédiablement un classement sur cette seule base de la performance qui présente cette caractéristique (par rapport à d'autres critères) d'être quantitative. Si la compétition a un effet faible ou nul sur l'amélioration des rendements, elle accentue par contre la ségrégation sociale et par là, génère des inégalités <sup>51</sup>.

Si nous repoussons l'idée d'un classement des établissements scolaires, nous ne défendons pas moins la responsabilité des pouvoirs organisateurs dans l'amélioration des pratiques pédagogiques dans les établissements qu'il organise. À cet égard, il serait beaucoup plus utile de mesurer les progressions des élèves au sein de chaque école. Cela permettrait d'identifier la valeur ajoutée d'une école (entre l'entrée et la sortie d'un élève dans une école, quelles compétences a-t-il développées ?) et les bonnes pratiques des enseignants.

Le phénomène du décrochage scolaire peut donc être nuancé et ne plus être ramené à la seule distinction binaire entre diplôme ou pas de diplôme. Cela nous permettra aussi de mieux comprendre les différences entre les écoles, et entre les élèves d'une même école, et offre en outre un regard pédagogique différent sur la même problématique. Délivrer un diplôme n'est pas nécessairement ou pas toujours la caractéristique d'une bonne école.

L'instauration du Tabor l'an passé est un premier pas dans cette direction. (« Ce tableau est remis depuis un an à toutes les écoles à titre confidentiel. [...] il donne tous les indicateurs individuels de chaque établissement : le nombre d'élèves, le nombre d'enseignants, les options, le taux de réussite des élèves à chaque épreuve certificative, les indices socioéconomiques de l'école, etc. C'est donc un très bon outil d'auto-évaluation de l'école.<sup>52</sup> ») Mais c'est insuffisant : l'évaluation des pratiques doit s'immiscer dans les classes ! À cet égard, il faut miser en priorité sur les enseignants eux-mêmes. Une formation spécifique permettrait à l'enseignement de réellement « porter un regard réflexif sur sa pratique [...] »<sup>53</sup>.

51 Maroy, C., Pourquoi et comment réguler le marché scolaire ? Les Cahiers de recherche en éducation et formation, 55, mars 2007, p. 3.

52 *ibid.*

53 Treizième compétence de l'enseignant dans le décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents, Gouvernement de la Communauté française, 12 décembre 2000.

Il est en outre « essentiel que l'enseignement professionnel dans le cycle supérieur du secondaire soit encore plus développé et renforcé, afin qu'il puisse (continuer à) faire office de 'filet de sécurité' efficace contre le décrochage scolaire. » Il y a effectivement un important effet négatif au niveau du décrochage scolaire précoce si le fait d'avoir des qualifications offre une protection efficace contre le chômage<sup>54</sup>. L'enseignement n'est pas en soi capable de remédier à de profonds problèmes sociétaux et sociologiques, et l'enseignement secondaire ne peut en soi remédier à un arriéré scolaire qui s'est bien souvent construit dès l'entrée à l'école.

Une plus grande attention à la progression *individuelle* représente dès lors un pas dans la bonne direction et permettra en outre de réduire le décrochage scolaire 'intellectuel' des élèves à problèmes. Mais ces derniers doivent également pouvoir être aidés avec les possibilités de passage entre écoles et hors des écoles. Il est important de s'interroger sur le rôle de l'école en tant que tremplin vers la participation à la vie économique. Si nous mettons l'accent moins sur le diplôme et plus sur les connaissances et les compétences, ainsi que sur les mécanismes qui, à partir de l'école, permettent d'utiliser ces compétences dans la vie économique, nous pourrions combattre beaucoup d'effets du décrochage scolaire sans avoir pour autant à organiser la délivrance absolue de diplômes.

Au final, la problématique du décrochage scolaire nous oblige à une profonde réflexion sur le rôle de l'enseignement et des écoles proprement dites, et sur les passerelles qui existent entre l'école et le marché de l'emploi. Les écoles sont également capables de former sans nécessairement délivrer de diplôme, pour autant qu'elles amènent l'élève avec un bagage suffisant jusqu'au premier échelon de sa carrière. Ces dimensions du problème sont restées trop longtemps sous exposées. Si elles sont mises en avant, le décrochage scolaire pourrait être une partie de la solution à un autre problème : l'amélioration des passerelles entre l'école et le marché du travail. Cette passerelle a évidemment deux côtés. Il faudra aussi adresser celui du marché de l'emploi, notamment les politiques de recrutement et de sélection.

Le phénomène des professions en pénurie est bien connu, tout comme le fait que de nombreux employeurs dans des secteurs techniques doivent consentir eux mêmes de gros efforts de formation lorsqu'ils engagent de nouveaux collaborateurs. Améliorer de façon stratégique la fonction de passerelle entre l'école et le marché du travail, permettra dans la foulée de réduire efficacement le décrochage scolaire, en proposant à ce même groupe d'élèves des alternatives adaptées et utiles au parcours scolaire formel : un grand *win-win*.

<sup>54</sup> Lavrijsen, J., Nicaise, I., Parental background and early school leaving, The impact of the educational and socio-economic context, Studie- en schoolloopbanen, 2013.

## 6. Proposition 4: Développons les collaborations et l'implication des parents

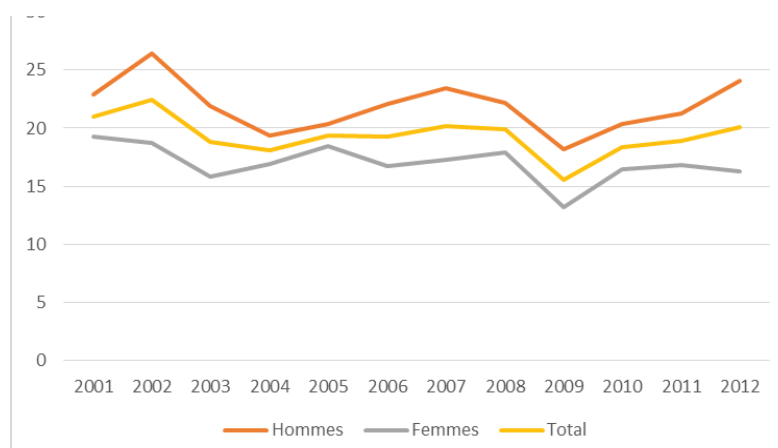
*Il faut développer une meilleure communication entre les acteurs de l'accrochage scolaire. Pour une meilleure intégration des primo-arrivants à l'école, il faut instaurer une coordination entre l'école et les services d'accueil des étrangers. Avant tout, il faut tout faire pour que les parents puissent jouer le rôle en prenant la responsabilité naturelle des parents pour chaque enfant. Les écoles ne peuvent pas remplacer les parents, mais elles doivent les engager.*

Travailler en étroite collaboration avec les acteurs parascolaires (familles d'élèves, services d'accueil et d'intégration des primo-arrivants, associations d'accueil des jeunes en décrochage scolaire) n'est pas une pratique largement répandue parmi les établissements scolaires. C'est pourtant un moyen de renforcer la poursuite des missions dévolues à l'enseignement (décret « missions » du 24 juillet 1997). L'école connaît ses missions et les poursuit aussi bien que possible, mais ne peut se restreindre à ses murs pour prétendre relever un tel défi.

Dans les grandes villes, le taux de décrochage scolaire est élevé. À Bruxelles, un jeune de 18 à 24 ans sur cinq est en décrochage scolaire. Et ce taux stagne. Quel que soit le moyen mis en œuvre<sup>55</sup>, il faut favoriser l'intégration de ces jeunes dans la société.

Taux de décrochage scolaire en région bruxelloise (en % de la population dans la tranche 18-24 ans)

<sup>55</sup> Pour certains d'entre eux, l'accrochage scolaire, c.-à-d. le retour dans un établissement scolaire, est inenvisageable.



Année	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Hommes	22.9	26.4	21.9	19,4*	20.4	22.1	23.4	22.2	18.2	20.4	21.3	24.1
Femmes	19.3	18.7	15.8	16,9*	18.5	16.7	17.3	17.9	13.2	16.5	16.8	16.3
Total 21	22.4	18.8	18,1*	19.4	19.3	20.2	19.9	15.6	18.4	18.9	20.1	

Figure 1 - Source: Eurostat (2013) - \* rupture de série

Il existe pourtant de nombreuses initiatives pour traiter le problème du décrochage scolaire. On dénombre en région bruxelloise 96 organismes qui opèrent en relais/soutien/accompagnement, le plus souvent à l'attention des jeunes de moins de 18 ans : aide en milieu ouvert (AMO), service d'accroche scolaire (SAS), etc. Malgré la multitude d'initiatives, le phénomène de décrochage scolaire ne se résorbe pas.

Nous l'avons vu, il est souhaitable d'intervenir, autant que possible, en amont du décrochage, en veillant à améliorer le bien-être et la motivation des élèves avant de les voir quitter leur école. Mais lorsque le décrochage est pressenti, une meilleure coordination entre l'école (qui voit encore occasionnellement le jeune) et les cellules du type AMO et SAS permettrait de mieux prendre en charge le parcours du jeune, quel que soient ses difficultés personnelles et le délai nécessaire pour envisager une réintégration sereine dans le milieu scolaire ou dans la société.

C'est souvent aussi à l'école que viennent aboutir des problèmes extrascolaires qui se traduisent ensuite par un retard scolaire qui à son tour ne fera qu'aggraver les problèmes déjà présents chez l'enfant. S'il est important et nécessaire d'adapter le fonctionnement et les moyens des écoles à cette situation, il est tout aussi nécessaire de s'attaquer aux

causes fondamentales des problèmes, et ce par delà les murs de l'école. Compte tenu de la très grande diversité démographique et sociologique, les rapports entre parents ou familles d'une part, et écoles d'autre part, sont plus importants que jamais.

L'école doit abaisser ses murs. Tout le monde sait combien l'environnement à la maison et les parents sont importants pour la réussite scolaire des enfants. Les rôles de soutien et de discipline traditionnellement joués par les parents en Belgique sont beaucoup moins évidents dans de nombreuses familles issues de l'immigration ou dans les cas de situations familiales difficiles. Ce n'est pas nécessairement la tâche des enseignants ni des directions d'écoles de reprendre le rôle des parents. Il leur appartient en revanche d'impliquer les parents de façon proactive, en se faisant aider le cas échéant par les organisations et services de concertation. Il est extrêmement important d'agir le plus tôt possible : beaucoup d'enfants victimes de problèmes familiaux accusent déjà un retard pédagogique avant même de commencer l'école, et ne rattrapent plus jamais ce retard par la suite. C'est aux pouvoirs publics d'agir à ce niveau de façon stimulante, facilitante et responsabilisante : un cadre, des moyens, mais aussi une culture de transparence et d'évaluation des résultats, comme souligné ci dessus.

Une collaboration avec les initiatives de soutien et d'accompagnement citées plus haut permettrait de:

- concevoir un programme de communication qui tirerait les leçons d'expériences antérieures (échange de bonnes et de mauvaises pratiques);
- cerner le profil des jeunes qui ne trouvent pas leur place dans ces projets;
- bénéficier d'une voie privilégiée pour entrer en contact avec ces jeunes;
- élaborer, en concertation avec les asbl, une stratégie pour toucher les jeunes qui ne bénéficient d'aucune aide.

En Région de Bruxelles-Capitale, la plateforme *Jaccroche.be* œuvre à la concertation entre les acteurs extérieurs à l'école. Il est urgent d'étendre cette concertation aux établissements scolaires.

De la même manière que pour le décrochage scolaire, il faut renforcer les liens entre l'école et les acteurs extérieurs, en particulier les organes d'accueil et les parents d'élèves. C'est le défi à relever pour rendre l'école elle-même plus accueillante.

« L'un des principaux obstacles dans la lutte contre la discrimination dans l'enseignement est le fossé qui existe, sur le plan de la communication, entre le milieu scolaire et le milieu familial des élèves défavorisés. Une politique axée sur un traitement plus égal exige la mise en œuvre d'un processus difficile d'intégration culturelle (dans les deux sens!) entre les deux parties.<sup>56</sup> »

<sup>56</sup> Nicaise, I., Armoede op school: oorzaken en remedies. In M. Van den Houte e.a. (red.). Schoolleiding en -begeleiding (losbladig), Antwerpen, Kluwer, Afl. 19, 1997, 37 p. cité dans Ruelens, L., Nicaise, I., Desmedt, E., Promouvoir l'égalité face à l'école: nous y travaillons mais comment?, Ecole+, Leuven, 2005.



## 7. Proposition 5: Ramenons la qualité au centre de la mission de l'enseignement supérieur<sup>57</sup>

*L'attraction des étudiants et la bureaucratisation de l'enseignement supérieur dominant. La course aux publications pèse sur les professeurs au risque de baisser la qualité des recherches. Chargés de cours et professeurs deviennent les instruments pour générer et administrer des budgets. Le niveau des étudiants est en partie problématique et la qualité des diplômes délivrés est menacée. Nous proposons dès lors de restaurer la qualité : dans le financement des institutions, dans les responsabilités des profs et dans l'accès et le parcours des étudiants. Il n'est pas impossible de combiner quantité avec qualité, mais ce dernier est devenu la victime du premier.*

### Un diagnostic interpellant

#### *La course aux étudiants et la bureaucratisation dominant*

77% des universitaires admettent que la profession académique dans leur université connaît une bureaucratisation et une standardisation croissantes. 70% trouvent que l'accroissement de la simple part de marché de leur université/faculté occupe une place toujours plus importante. La dynamique dominante de l'organisation universitaire est perçue comme une dynamique de croissance du volume, plutôt que d'excellence, encadrée par toujours plus de règles et un contrôle plus centralisé.

#### *La quantité supplante la qualité*

88% des répondants confirment que l'évaluation des professeurs/chargés de cours et le financement partiel des universités sur base des publications suscitent surtout une offre en quantité alors qu'il reste moins de temps et d'espace pour de la recherche réellement innovante et qualitative qui requiert une plus longue préparation. C'est là une constatation alarmante. D'un point de vue sociétal et économique, seule compte la capacité de nos universités à produire une recherche véritablement innovante. Et cette capacité souffre de la contrainte explicite de publier vite et beaucoup.

<sup>57</sup> M. De Vos, L'enseignement supérieur face à la massification : les enseignants sur le terrain tirent la sonnette d'alarme : la qualité est en péril, Itinera Institute Analyse 2013/15; R. Verheyen, Quo vadis hoger onderwijs Vlaanderen ? Zijn er grenzen aan de groei en wat met de kwaliteit van het hoger onderwijs?, Itinera Institute Analyse 2013.

### *Les professeurs doivent rapporter de l'argent*

93% de tous les répondants déclarent que les professeurs doivent faire face à une pression grandissante qui les pousse à générer eux-mêmes des moyens, par exemple en encadrant plus de doctorats ou en décrochant plus de projets financés en externe. C'est une évolution très inquiétante. Elle illustre le sous-financement des universités. Elle prouve qu'il existe une distorsion des tâches dans l'organisation de nos universités et hautes écoles. Professeurs et chargés de cours deviennent des instruments pour générer et administrer le budget, alors qu'ils devraient avant tout pouvoir se concentrer sur travail académique et scientifique avec le budget qu'on met à leur disposition.

### *Trop de docteurs : nivellement et gaspillage*

57% des universitaires flamands déclarent que la qualité des doctorats diminue sous la contrainte de publication. Ce chiffre monte à 64% pour le groupe des sciences biomédicales (médecins, pharmaciens, vétérinaires, etc.). Deux tiers de tous les universitaires de plus de 35 ans – ceux qui peuvent le plus facilement comparer avec la situation passée – estiment que la qualité moyenne des doctorats en en baisse.

De plus, le nombre de doctorats délivrés avec succès augmente plus vite que le nombre de postes enseignants disponibles. Il y a un énorme gaspillage de talents : les jeunes docteurs doivent se trouver des activités dans les projets de recherche post-doctorale, ou terminent tout simplement sur le marché de l'emploi dans des postes où ils ne peuvent pas valoriser leurs recherches et compétences acquises.

### *Tous à l'université ? Un appel à l'aide pour plus d'orientation*

74% des universitaires qui donnent cours régulièrement en Belgique observent un recul de la qualité des étudiants qui démarrent leurs études, celle-ci étant mesurée en fonction des compétences de base nécessaires à la formation académique que ces chargés de cours dispensent. C'est une constatation alarmante sur le niveau réel des étudiants qui arrivent dans nos universités.

### *La valeur du diplôme universitaire*

Dans les universités belges, plus d'un professeur sur dix estiment que moins de la moitié des étudiants effectivement diplômés méritent en fait leur diplôme. En communauté flamande, 72% s'inquiètent du degré élevé de la flexibilisation du programme d'études.

Cette flexibilité rend l'accès à un diplôme universitaire encore plus aisé. L'accent mis sur les taux de réussite influence aussi la façon de coter des professeurs : plus d'un professeur sur quatre admet qu'il relève à 10/20 les cotes de 9/20 afin de maintenir les chiffres de réussite suffisamment élevés et/ou d'éviter les contestations après examens.

### *Besoin d'une réforme structurelle*

L'enseignement supérieur a connu ces dernières années de profonds remaniements : réformes des curricula pour des raisons d'harmonisation internationale (la fameuse réforme de Bologne), fusion et économie d'échelle avec l'intégration des hautes écoles dans les universités (en Flandre), augmentation considérable de la population estudiantine, etc. Le principal constat au vu des réponses formulées par les experts de terrain que sont les professeurs et les chargés de cours, est qu'il existe une grande unanimité quant au diagnostic.

Au niveau de l'enseignement, de la recherche, des projets et des doctorats, la balance pèse désormais beaucoup trop du côté de la quantité de diplômes délivrés, aux dépens de la qualité intrinsèque qui caractérise traditionnellement le travail universitaire libre. Les pouvoirs politiques et les directions universitaires ont accompagné l'ensemble d'une standardisation, d'un nivellement et d'une bureaucratisation, reléguant le personnel universitaire dans un rôle d'instrument de production de masse de diplômes et de recherches. L'espace nécessaire à un travail fondamental et novateur a été réduit au strict minimum. Le niveau des étudiants est pour partie problématique, et la qualité des diplômes délivrés est mise en péril.

Un grand nombre des réformes adoptées s'inscrivaient fortement dans la logique d'une démocratisation de l'enseignement supérieur. À ce niveau, les évolutions en Belgique ne sont pas sensiblement différentes de celles que connaissent les autres pays européens. Même si nous avons le taux de participation à l'enseignement supérieur des 18-25ans le plus élevé d'Europe (40% contre 30 dans l'EU27). Mais quels que puissent être les avantages d'une telle évolution, la présente enquête a très clairement permis de faire ressortir son désavantage : la pression sur la qualité.

Tant au niveau politique plus large qu'au niveau des directions d'universités, de facultés et de hautes écoles, il convient d'entamer une réflexion fondamentale sur des mesures structurelles qui, sans remettre en question l'ineestimable démocratisation de l'enseignement supérieur, doivent replacer la qualité au centre de la mission des universités. Il est plus que jamais essentiel dans ce contexte de laisser de la place à

l'expression individuelle et personnelle, qui a toujours constitué le fondement et la grande valeur du biotope universitaire, accablé aujourd'hui par un grand nombre de règles et de normes uniformes et bureaucratiques. L'avenir du métier universitaire est en jeu. Compte tenu de la tension entre qualité et quantité, il importe de savoir jusqu'où ne pas aller trop loin dans la démocratisation.

### Recommandations pour restaurer et garantir la qualité

Concrètement, les recommandations suivantes peuvent être intégrées dans la réflexion:

- Évaluer le personnel universitaire sur plusieurs dimensions, au sein desquelles la qualité de l'enseignement, l'originalité de la recherche, le profilage international et l'engagement sociétal reçoivent plus de poids. Ce n'est pas vraiment la mesure ni la classification des publications qui pose problème, car ces critères sont bel et bien nécessaires. Le problème se situe principalement dans le réaligement de la valeur scientifique sur ces critères, car il empêche l'université d'en encore promouvoir la diversité intellectuelle et sociétale.
- L'accent mis sur les flux entrants et sortants d'étudiants, les doctorats et les publications doit être nuancé. La qualité de l'enseignement et de la recherche doit être plus replacée au centre du débat et valorisée. Le modèle de financement, aujourd'hui trop axé sur la quantité, doit plus intégrer la qualité.
- Le financement de l'enseignement supérieur a exacerbé une concurrence stérile entre les (groupes de recherche des) différentes universités. Il faut des incitants supplémentaires pour encourager la collaboration interuniversitaire (y compris entre les deux communautés).
- Les pouvoirs publics doivent consacrer plus d'attention à l'analyse régulière, indépendante et impartiale des effets potentiels du cadre de financement de l'enseignement universitaire et de la valeur économique et sociétale des recherches effectuées et de l'enseignement prodigué. Mesurer c'est savoir.
- Il convient de développer de bons instruments de mesure permettant d'évaluer non seulement la qualité de recherche du Personnel Académique (PA), mais aussi la qualité de l'enseignement lui-même et d'éléments tels que l'internationalisation, l'accessibilité et la pertinence sociétale.
- Une démocratisation trop poussée de l'enseignement induit un trop grand afflux d'étudiants moins bons et moins motivés dans l'enseignement supérieur. Une sélection

à l'entrée doit permettre de mieux prendre en compte les compétences, centres d'intérêt et motivations des étudiants au niveau du choix et de l'entrée dans l'éventail des formations proposées par les universités ou les hautes écoles. Tous les élèves du secondaire n'arrivent pas avec le même bagage à l'entrée de l'enseignement supérieur. En reconnaissant cette différence, les tests vont permettre de travailler en amont, de modifier les stratégies d'enseignement secondaire et, connaissant le contenu des tests, de mieux préparer à certaines disciplines. 80 % d'échec dans une 1<sup>re</sup> année du supérieur pointent surtout un échec de l'enseignement secondaire de transition. Réfléchissons sans tabou pour arrêter ce carnage. On ne peut pas baisser le niveau d'exigence dans le supérieur pour permettre à tout le monde d'y accéder. Et on ne peut pas maintenir notre enseignement supérieur comme lieu privilégié d'apprentissage de l'échec.

- Si les pouvoirs publics ne disposent pas de moyens suffisants, une solution peut être d'augmenter le minerval des étudiants, pour autant que le mécanisme ne crée pas un obstacle à l'accès à l'enseignement universitaire pour les étudiants à faible revenu (par ex. combiner l'augmentation du minerval à un système de prêt social). L'échec massif en première année d'université (80% dans certaines disciplines) est un obstacle plus dissuasif que le minerval pour les élèves issus de milieux pauvres. Ceux qui souhaitent vraiment encourager la mixité sociale dans nos universités devraient s'attaquer en priorité à l'échec scolaire plutôt que d'invoquer la gratuité. Des formules possibles qui combinent financement et accessibilité sont bien connues, grâce aux multiples expériences à l'étranger. Nous pouvons, par exemple, augmenter le minerval tout en reportant son paiement après l'obtention par le diplômé d'un emploi, par ailleurs en augmentant les bourses pour les étudiants les moins favorisés. "En Grande-Bretagne, l'introduction simultanée d'un minerval plus élevé et des bourses à destination des étudiants défavorisés a fait substantiellement augmenter la participation des jeunes provenant de familles pauvres, sans pour autant affecter le taux de participation global".<sup>58</sup>

58 L. Hanseeuw et J. Hindriks, Itinera Institute Analysis, 19 sept 2011.