

# TRIBUNE

Belgique-  
Belgie  
PP-PB  
B386



Membre de l'Union  
des Editeurs de  
la Presse Périodique

Bureau de dépôt  
CHARLEROI X

P402047

**FGTB / cosp** ENSEIGNEMENT

MENSUEL - 64e ANNEE - N° 9 - 27 OCTOBRE 2008

Editeur responsable : F. WEGIMONT Place Fontainas 9/11 - 1000 Bruxelles  
En cas de non distribution, prière de bien vouloir renvoyer à l'adresse ci-dessus.

Ils<sup>(\*)</sup> n'ont pas compris !



on va leur répéter !

(\*) le gouvernement bien sûr !

Page 3 :

“Le temps est à l’orage” et  
les services publics foudroyés !

Page 5 :

La théorie  
des couleurs

Page 9 :

Mixité sociale ?  
D’accord, mais pas  
dans mon école !

# Mixité sociale ? D'accord, mais pas dans **MON** école !

**N**ous avons déjà à maintes reprises dans ces pages rappelé que la Communauté française doit en grande partie ses piètres résultats en matière de réussite scolaire au fait que son enseignement repose sur une base inégalitaire, avec la variance entre écoles la plus importante parmi les pays évalués par l'OCDE. Quelques écoles concentrent tous les élèves obtenant les meilleurs résultats aux tests (PISA notamment) et d'autres regroupent les élèves aux résultats les plus faibles. Ces énormes inégalités entre élèves d'une même cohorte et cette dualisation des établissements sont des causes majeures de l'échec scolaire.

De nombreuses études ont pourtant démontré que les inégalités en matière de résultats scolaires sont nettement moins importantes dans les écoles respectant la mixité sociale. Nous avons toujours dénoncé cette tendance à l'homogénéité socio-économique des établissements scolaires et réclamé des écoles plus égalitaires, évitant la concurrence et la ségrégation sociale. Les initiatives politiques (décret inscriptions, décret mixité sociale) prises pour lutter contre cette dualisation ont donc reçu notre soutien, même s'il faut avouer que les techniques utilisées pour atteindre cet objectif n'ont pas été des modèles d'efficacité ou de simplicité.

Ce sont d'ailleurs ces derniers arguments qui sont utilisés par les partisans d'une école élitiste pour vilipender et combattre toute avancée en matière de mixité sociale. L'année dernière, les « longues » files devant de rares écoles (moins de 5 % d'entre elles) ont été présentées à grand renfort de médias comme une épreuve insupportable imposée aux parents. Cette année, c'est avec le même manque d'objectivité que sont critiquées les mesures visant à baliser notre système ultralibéral d'inscription des élèves dans l'enseignement secondaire.

Certes, personne n'ose nier ouvertement la nécessité de la mixité sociale mais tous les moyens sont

utilisés pour qu'elle ne soit pas de mise dans les « bonnes » écoles (refrain bien connu : pas chez moi mais chez mon voisin) :

- On recommande ainsi aux parents, parfois pris en otage, de multiplier à l'envi les inscriptions d'un même élève dans des écoles différentes afin de « bloquer le système » ;
- On hurle à l'ostracisme quand un pouvoir organisateur (ville de BRUXELLES) refuse d'accorder une priorité à un petit nombre de ses implantations primaires (en les adossant à une école secondaire) ;
- On entend même un directeur d'école secondaire libre déclarer que cette décision lui pose problème car les parents déçus risquent d'inscrire leurs enfants issus de l'enseignement communal (quelle horreur !) dans son école et prendre ainsi la place d'enfants ayant fréquenté l'enseignement catholique (qui eux, il est vrai, ne sont plus à évangéliser) ;
- On voit enfin certains pouvoirs organisateurs mentir délibérément ou forcer le trait pour obtenir de leurs Conseils de participation et donc des parents (dont ils doivent requérir l'avis) des mesures non contraignantes en matière de mixité sociale.

Ces comportements sont indignes et déplorables. Comment convaincre ces délateurs que renforcer l'hétérogénéité sociale, c'est combattre les inégalités et donc les différences entre « bonnes » et « mauvaises » écoles ? Comment les persuader que lorsque ce combat sera gagné, il n'y aura plus que des bonnes écoles, offrant les mêmes chances de réussite scolaire à tous leurs élèves et que, dès lors, le problème de l'inscription dans un établissement plutôt que dans un autre n'aura plus de raison d'être ?

Pascal CHARDOME  
Octobre 2008

## C.P.M.S. ENCADREMENT DIFFERENCIE

Il y a pas mal de temps que la C.G.S.P. revendique une augmentation de l'encadrement dans les C.P.M.S. A juste titre d'ailleurs, puisque le Décret du 14 juillet 2006 a redéfini et augmenté sensiblement leurs missions.

Rappelez-vous dans Tribune d'août 2007, nous avançons nos revendications et réclamions à cor et à cri l'ouverture de négociations suite à l'engagement pris par le Gouvernement, lors de la mise en place du moratoire sur la création de nouveaux centres.

Il était question à ce moment-là « d'optimisation des moyens ».

Mais pour nous, cela ne pouvait en aucun cas signifier « faire mieux avec ce que l'on a ».

Les discussions préalables à l'accord sectoriel nous ont permis d'interpeller directement le Gouvernement et le choix s'est porté sur **la création d'un encadrement complémentaire**.

En cause, la nécessité d'amplifier l'accompagnement des populations scolaires les plus défavorisées, les plus fragilisées et de la sorte « s'inscrire dans l'objectif global du financement différencié du cadre scolaire » en vue de réduire l'exclusion, le décrochage et l'échec scolaires, qu'il s'agisse des élèves fréquentant l'enseignement en alternance, ceux à indice socio-économique particulièrement défavorisé et ceux en intégration permanente totale ou partielle.

70 emplois organiques (+ 5,6 % du cadre actuel) vont être ainsi créés par la mise en œuvre de différentes mesures qui vont vous être détaillées.

D'autre part, la création de cinq nouveaux centres suite à la levée du moratoire et aux modifications des critères de création va générer 20 emplois organiques supplémentaires.

La négociation sectorielle a été clôturée le 9 septembre. Mais nous entendons bien ne pas laisser le Gouvernement s'arrêter au milieu du gué. Il lui faut aussi s'atteler **au renforcement du cadre de base**. Dans les meilleurs délais.

### Grandes lignes de l'avant-projet de décret

#### A. Renforcement différencié - cadre complémentaire

##### 1) Généralités

Le renforcement différencié se fonde sur les indicateurs suivants :

- le nombre d'élèves en guidance fréquentant l'enseignement en alternance ;
- l'indice socio-économique du centre.

Le Gouvernement peut ajouter les indicateurs suivants en fonction des moyens budgétaires disponibles :

- le nombre d'élèves fréquentant le 1<sup>er</sup> degré différencié ;
- le nombre d'élèves fréquentant la 3<sup>e</sup> année de différenciation et d'orientation ;
- les élèves primo-arrivants.

Le cadre complémentaire ainsi créé est <b>un cadre organique</b> . Les membres du personnel technique sont soumis aux mêmes règles statutaires que ceux relevant du cadre de base (recrutement, nominations, ...	<b>Une de nos revendications majeures</b>
--	---

##### 2) Cadre complémentaire justifié par les élèves fréquentant l'enseignement secondaire en alternance

- de 75 à 175 élèves : une charge à temps plein
- de 176 à 350 élèves : une demi-charge supplémentaire
- de 351 à 525 élèves : une demi-charge supplémentaire
- de 526 à 700 élèves : une demi-charge supplémentaire
- à partir de 701 élèves : une demi-charge supplémentaire par tranche de 300 élèves.

La charge à temps plein est attribuée à un C.P.P. ou en charges partielles, à mi-temps, à un C.P.P. et à un A.S. ou un A.P.M. ou un A.P.P.	Nous avons exigé et obtenu <b>des balises</b> afin de garantir aux agents l'obtention de <b>la charge la plus complète</b> possible dans l'ordre des classements. Les P.O. ne peuvent ainsi disposer des charges partielles à leur guise !
--	--

<p>Les charges à mi-temps b), c), d), e) sont attribuées à un A.S. ou un A.P.M. ou un A.P.P.</p> <p><b>Le choix des fonctions</b> est fixé pour une durée de <b>trois exercices</b>.  <b>Il est soumis à la consultation des organes de concertation sociale</b> (COCOBA - COPALOC)</p>	<p>En ce qui concerne la fonction d'A.P.P., le cadre de base n'est pas modifié. Une condition sine qua non.</p> <p>L'Av.P.D. prévoyait une durée <b>d'un an</b>. <b>Ce n'était pas acceptable</b>. D'abord parce que cela ne correspondait pas à la durée du projet du centre et d'autre part parce que cela permettait aux Directions et aux P.O. de mettre fin aux engagements en détournant les règles statutaires.</p>
---	--

### 3) Cadre complémentaire justifié par le classement des centres en fonction de leur indice socio-économique

Chaque centre disposera d'un indice socio-économique calculé (pour « faire simple ») sur base de l'indice socio-économique des établissements scolaires dont il a la charge.

<p>L'Administration établira tous les trois ans un classement des centres sur base de leur indice.</p> <p><b>Une charge de C.P.P. est attribuée aux 30 centres dont l'indice est le plus faible.</b>  <b>Ensuite ces 30 centres sont classés par ordre décroissant de population scolaire desservie.</b>  <b>Deux charges d'A.S. sont attribuées aux dix premiers et une charge d'A.S. aux dix suivants.</b>      Pour les centres qui se voient attribuer deux charges d'A.S., un poste d'A.S. peut être remplacé par un poste d'A.P.P.      L'avis des organes de concertation sociale sera requis pour le choix des fonctions.      Ce dernier sera valable pour trois ans.</p>	<p>Nous avons formulé les mêmes remarques que pour le cadre 2.</p> <p>D'autre part, nous avons demandé que si des modifications sont apportées au classement des C.P.M.S., une sortie par étapes soit envisagée (à l'instar de la D+).</p>
--	--

## B. Dispositions modificatives

1)

- Un coefficient multiplicateur **trois** est attribué **aux élèves en intégration totale ou partielle** aussi bien dans le C.P.M.S. ordinaire que dans le C.P.M.S. spécialisé chargé de la guidance.
- La norme de création d'un nouveau centre est fixé à 10.000 élèves pour les centres ordinaires et à 2000 élèves pour les centres spécialisés. L'obligation de distance géographique entre centre est supprimée.

<p>2) Dans la loi du 1<sup>er</sup> avril 1960, les termes « membres du personnel » sont remplacés par « charges à temps plein ».</p>	<p>Cela signifie que les agents pourront être engagés et nommés pour une charge partielle (mi-temps) s'ils en font la demande ou si le cadre ne permet pas un engagement à temps plein (ex. DPPR - nouvel encadrement dont question ici).      Il est <b>impératif</b> que les <b>statuts soient modifiés afin que les agents puissent via le critère d'ancienneté compléter s'il échet leur charge</b>.      La latitude ne sera pas laissée aux Directions et P.O. de scinder en deux une charge à temps plein.</p>
---	---

C. CORNET - 16 octobre 2008

# ENSEIGNEMENT SPECIALISE

Un décret portant des dispositions en matière d'enseignement spécialisé et d'accueil de l'enfant à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire sera très prochainement soumis au vote du Parlement de la Communauté française.

Ce texte concrétise la plupart des 11 mesures déjà annoncées par la Ministre ARENA et modifie deux autres décrets comme suit :

## 1. Le décret du 24.07.97 définissant les missions prioritaires de l'enseignement

- Il précise l'adaptation du découpage du continuum pédagogique dans l'enseignement spécialisé.
- Il fait inscrire dans le projet d'établissement des écoles de l'enseignement ordinaire les choix pédagogiques et les actions prioritaires à mettre en œuvre pour favoriser l'intégration des élèves à besoins spécifiques.
- Il étend aux 4 formes de l'enseignement secondaire spécialisé les possibilités de recours contre les décisions du conseil de classe et instaure la création des conseils de recours spécifiques à cet enseignement.

## 2. Le décret du 03-03-2004 organisant l'enseignement spécialisé

- Il actualise les terminologies propres à chaque type d'enseignement et introduit les notions d'élèves polyhandicapés, d'élèves avec autisme, d'élèves aphasiques et dysphasiques, reconnaissant enfin les classes organisées à titre expérimental depuis 20 ans.
- Il définit les conditions permettant d'être considéré comme élève régulier.
- Il introduit la possibilité de dispense de l'obligation d'organiser un cours d'éducation physique pour les élèves de type 4 et de type 5 mais à condition que cela n'ait pas pour conséquence pour le personnel définitif une mise en disponibilité par défaut d'emploi ou une perte partielle de charge.

- Il permet l'introduction de la fonction de surveillant-éducateur au niveau de l'enseignement fondamental de type 3 et renforce le cadre du personnel auxiliaire d'éducation dans l'enseignement secondaire de type 3 en accordant en sus du capital-périodes :

De 1 à 39 élèves : 9 heures

De 40 à 59 élèves : 18 heures

De 60 à 79 élèves : 27 heures

De 80 à 99 élèves : 36 heures

9 heures par tranche supplémentaire de 20 élèves.

- Il étend à tous les types d'enseignement le bénéfice des mesures liées à l'intégration permanente totale et en simplifie la procédure administrative
- Il supprime l'obligation de fréquenter durant trois mois l'enseignement spécialisé avant de bénéficier des mesures liées à l'intégration permanente partielle et à l'intégration temporaire.
- Il fixe à 97 % le minimum du pourcentage du capital périodes utilisable (anciennement 95 % pour le personnel enseignant).

A l'issue de la négociation syndicale, la CGSP a émis un avis favorable sur ce décret qui facilite grandement l'intégration des élèves à besoins spécifiques et permet la création de **± 40 emplois** de surveillant-éducateur dans l'enseignement de type 3. Nous avons rappelé notre opposition à toute forme de coefficient réducteur mais acté avec satisfaction l'augmentation de 2 % du capital périodes utilisable pour le personnel enseignant (**± 100 emplois** supplémentaires).

Pascal CHARDOME

# Les performances des élèves flamands sont supérieures à celles des élèves francophones.

(PREMIERE PARTIE)

## Introduction

Dans la « Tribune » n° 3 (mars 2008) nous avons analysé les raisons pour lesquelles la Finlande occupait la pole position au classement des systèmes éducatifs les plus performants de l'O.C.D.E., et ce à deux reprises, en 2003 et 2006, lors des fameux tests PISA. Et nous nous en étions-nous réjouis à l'époque. Pourquoi ?

Parce que le système éducatif finlandais repose en grande partie sur des principes que la C.G.S.P. enseignement a toujours défendus dans ses Congrès et Comités Communautaires (ça veut donc dire que c'est possible !). Mais il faut mettre un bémol à ce satisfecit et convenir que ce système est difficilement exportable chez nous tel quel, et surtout du jour au lendemain (voir les raisons p. 23 et 24 de l'article de « Tribune » déjà mentionné).

Certains diront en effet, c'est bien beau tout ça, mais nous n'avons pas en Belgique :

- les trente ans d'expérience du modèle appliqué en Finlande ;
- la relative homogénéité sociale dont bénéficie ce pays ;
- l'adhésion de toute la société à l'égard de son système éducatif, et donc la continuité dans les décisions politiques en matière d'éducation ;
- la considération que la majorité de la population témoigne à l'égard de la fonction d'enseignant ;
- la haute formation initiale généralisée des enseignants, etc.

C'est vrai, mais il ne faudrait quand même pas prendre l'argument de l'éloignement géographique, culturel, social, etc. des systèmes les plus performants (Finlande, Singapour, ...) pour conclure, par fatalisme, qu'il n'y a rien à faire chez nous vu que les conditions de départ ne sont pas les mêmes que dans ces pays.

Nico Hirtt et l'Appel pour une école démocratique (janvier 2008) se sont penchés sur les enquêtes PISA successives pour comprendre pourquoi il y a, de manière systématique, un si grand écart de performances entre les élèves des Communautés flamande et française alors qu'il n'y a même pas 20 ans le

système d'enseignement en Belgique était si pas unique, du moins unitaire.

Les conclusions sont interpellantes.

Pour ne pas porter aveuglément aux nues un système plutôt qu'un autre reconnaissons d'emblée que la récente enquête PISA, confirmant en cela les enquêtes précédentes, démontre que, sur le plan de l'égalité et de l'équité, les deux systèmes éducatifs, le néerlandophone et le francophone, se trouvent en bas du classement.

Parmi les pays de l'O.C.D.E. c'est la Belgique qui présente la plus forte variance inter-élèves et, par exemple, pour les résultats en mathématique, la variance est de 33,4 % en plus que la moyenne O.C.D.E. Ces écarts, comme l'ont montré d'autres enquêtes, sont fortement liés à l'origine sociale des élèves. Si on mesure l'écart de performances entre les 25 % d'élèves les plus « riches » et les 25 % des plus « pauvres », la Belgique est classée 4<sup>e</sup>, après la France, le Luxembourg et l'Allemagne. Voilà un classement où il serait préférable d'être dernier que premier !

Mais si on affine les moyennes belges et que l'on compare entre elles les performances moyennes des élèves francophones et des élèves flamands, on constate que les premières sont considérablement inférieures aux secondes. Pourquoi ?

Les réponses qui, de prime abord, semblent les plus évidentes pour expliquer cet écart sont également celles, qu'on le veuille ou non, qui risquent de fournir les meilleurs arguments à ceux qui ne veulent rien changer. Passons-les en revue !

Exemples d'explications qui, a priori, relèvent du bon sens :

- il y a plus d'élèves défavorisés en Wallonie et à Bruxelles qu'en Flandre ;
- il y a plus d'immigrés ici que là ;
- faire une enquête auprès des élèves de 15 ans n'a pas beaucoup de sens si on ne tient pas compte des filières suivies ;
- les conditions dans lesquelles se sont passés les tests PISA, en Wallonie et en Flandre, étaient différentes.

Tous ces facteurs interviennent sans nul doute mais le grand mérite de l'enquête de l'APED a été d'avoir mesuré chacun de ces aspects, d'avoir déterminé, pour chacun, l'impact qu'il avait sur l'écart des performances et surtout de démontrer que, même cumulés, ils n'expliquaient pas tout, au contraire !

La conclusion n'est pas en faveur de la Communauté française.

# POURQUOI ?

## 1. C'est parce que les Flamands sont plus riches !

Cette affirmation est exacte et cet état de fait est attesté dans l'enquête PISA par un certain nombre de variables relatives à l'origine sociale des élèves. La principale variable est l'indice SESC (statut social, économique et culturel) qui reprend des facteurs tels que le niveau d'études des parents, leur profession, une estimation de leur richesse matérielle, etc.

Cet indice SESC est « construit » de façon à présenter une valeur moyenne égale à zéro pour l'ensemble des élèves des pays O.C.D.E. et un écart-type égal à l'unité. Cela signifie concrètement qu'environ 2/3 des élèves ont un indice SESC compris entre - 1 et 1. La valeur moyenne des élèves soumis aux tests PISA en Belgique est de 0,178, ce qui situe notre pays au-dessus de la moyenne internationale (donc égale à zéro). La moyenne pour nos deux Communautés est de 0,136 en C.F. et de 0,207 en Communauté flamande. Ceci confirme donc bien le fait que les parents sont **en moyenne** plus riches en Communauté flamande qu'en C.F.

Comme les performances des élèves sont fortement liées à leur origine sociale, il est donc intéressant d'examiner si les différences entre Communautés persistent lorsqu'on compare les performances appartenant à une même catégorie sociale.

Comparons donc ce qui est comparable ! Si on divise les élèves de chaque communauté en quartile (le premier quartile comprend 25 % d'élèves les plus « pauvres » et le quatrième quartile 25 % des élèves les plus « riches »), on constate, pour chaque quartile, un écart de performances en défaveur des élèves de la C.F. Celui-ci est, en moyenne, de 50 points, mais il monte à 61 points dans le premier quartile (le plus pauvre).

Pour la valeur de ces points et toute la démonstration « technique » nous renvoyons nos lecteurs à l'étude elle-même.

Ceci veut dire qu'en isolant la donnée socio-économique et qu'en comparant les élèves d'un même milieu socio-culturel dans chaque communauté, il est indéniable que c'est bien en C.F. que les performances restent les plus médiocres. Et, comme le fait remarquer Nico Hirtt, les premières victimes en sont les enfants du peuple.

Inversement, il ne faut cependant pas conclure que la composition sociale de la Wallonie et de Bruxelles d'une part et de la Flandre d'autre part puisse à elle seule expliquer les performances supérieures de la Flandre.

Par une technique d'analyse des statistiques qu'on appelle la « régression linéaire multivariée » les chercheurs ont pu montrer que les différences socio-économiques entre les deux Communautés n'interviennent

que dans une mesure très faible et en tout cas sans commune mesure avec l'importance des disparités de performances Nord-Sud.

Nous l'avons vu plus haut, le fait d'appartenir à la C.F. plutôt qu'à la Communauté flamande, fait chuter les scores de 50 points en moyenne !

**A origine sociale égale** la différence de performances tourne encore autour de 47 points. Donc seulement trois points d'écart entre les deux Communautés semblent trouver leur explication par la composition sociale différente des deux Communautés !

Selon les mêmes techniques de calcul, et toujours en prenant l'exemple des performances en mathématiques, on constate que l'appartenance à l'une ou l'autre communauté explique 5,5 % des écarts entre élèves et que l'appartenance sociale permet d'expliquer 18 % de ces écarts.

La combinaison des deux variables expliquent donc 22,8 % de la différence. **Et le reste ?**

## 2. C'est parce qu'il y a plus d'immigrés en C.F. qu'en Communauté Flamande !

Si le niveau de richesse moyen global n'explique qu'un faible pourcentage de l'écart, c'est peut-être qu'un autre aspect sociologique explique l'ampleur de cet écart !

Il est exact qu'il y a, en C.F., davantage d'élèves issus de l'immigration qu'en Communauté Flamande.

En Flandre il y a 92 % d'autochtones, et donc 8 % d'allochtones.

En Communauté française il y a 22 % d'allochtones de première et deuxième générations. Donc un élève sur cinq en C.F. est soit né à l'étranger, soit né en Belgique mais de parents nés tous deux à l'étranger.

On sait par ailleurs que, globalement, les performances scolaires des enfants d'immigrés sont, en moyenne, inférieures à celles des autochtones.

Ici aussi, en isolant cette donnée et en comparant entre eux les élèves des deux Communautés, d'abord les autochtones, ensuite les allochtones de 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> générations, on constate qu'à **origine sociale et nationale identique**, les élèves de Flandre font toujours 46 points de mieux en mathématiques.

Il est intéressant de noter que, si on ne tient compte que de l'origine sociale, la différence est de 47 points. La différence est donc négligeable.

Donc, à **origine sociale égale**, le facteur « immigration » n'est pas très significatif pour expliquer les écarts entre le Nord et le Sud.

Qu'est-ce qui explique donc cet écart ?

(à suivre).

Jean-Pierre VANROYE.



