



# APPROCHER D'AUTRES MONDES EST POSSIBLE

Quelle éducation au développement  
au sein des filières techniques et professionnelles  
de l'enseignement secondaire ?





Le présent rapport résulte d'une recherche-action qui a été menée de 2007 à 2010 par Xavier Dejardin, assistant pédagogique d'Iles de Paix.

L'association remercie très chaleureusement toutes les personnes qui lui ont consacré une part parfois importante de leur temps afin de lui apporter leur éclairage sur l'éducation, sur le développement, sur leurs élèves, sur l'organisation de l'enseignement et sur les enjeux passionnants qui surgissent quand ces éléments s'assemblent.

Décembre 2010

Iles de Paix - Rue du Marché 37 - 4500 Huy  
[www.ilesdepaix.org](http://www.ilesdepaix.org) - [educdev@ilesdepaix.org](mailto:educdev@ilesdepaix.org)  
Dépôt légal : D2010/3350/123

# SOMMAIRE

<b>Chapitre 1.</b> Le contexte légal et institutionnel	15
> 1.1. Structuration de l'enseignement secondaire en Communauté Française de Belgique	15
1.1.1. Le premier degré	15
1.1.1.1. Le programme commun	16
1.1.1.2. Le programme complémentaire	16
1.1.1.3. Le programme différencié	16
1.1.2. Les deuxième et troisième degrés	17
1.1.2.1. Options de base de l'enseignement technique de transition	18
1.1.2.2. Options de base de l'enseignement technique de qualification	19
1.1.2.3. Options de base de l'enseignement professionnel	20
1.1.3. Enseignement en alternance	23
> 1.2. Les spécificités du système d'enseignement en Belgique	23
1.2.1. Le libre choix scolaire	23
1.2.2. Le décret « missions »	24
1.2.3. Les réseaux d'enseignement	25
1.2.4. Les projets d'établissement	26
> 1.3. Les bases légales de la sensibilité au développement	27
1.3.1. Les éléments contenus dans le décret « Missions »	27
1.3.2. Les nuances selon le réseau d'enseignement	28
1.3.3. S'appuyer sur les projets d'établissement ?	29
<b>Chapitre 2.</b> Parcours de la littérature relative aux enseignements technique et professionnel	31
> 2.1. Rapprochement et distinctions entre les différentes formes d'enseignement	31

2.1.1. Technique et professionnel : un rapprochement artificiel ?	31
2.1.2. La durée du tronc commun	33
2.1.3. Une pédagogie nécessairement aménagée ?	34
2.1.4. L'obligation scolaire prolongée : un progrès pour tous ?	36
2.1.5. L'enseignement en alternance	37
<b>&gt; 2.2. Un enseignement technique et professionnel systématiquement dévalorisé ?</b>	<b>38</b>
2.2.1. Une ségrégation importante entre établissements	38
2.2.2. La problématique du redoublement	40
2.2.3. Les contenus enseignés	42
2.2.4. Un déficit de crédit par rapport aux autres formes d'enseignement ?	43
2.2.5. Un enseignement socialement dominé ?	44
<b>&gt; 2.3. L'enseignement technique et professionnel : une réalité contrastée</b>	<b>45</b>
2.3.1. Technique et professionnel : deux univers réellement semblables ?	45
2.3.2. Une ligne de démarcation selon le genre	47
2.3.3. Les multiples filières professionnelles	49
2.3.4. Contrastes selon la tranche d'âge	49
2.3.5. Des réalités régionales bigarrées	50
2.3.6. La question des élèves immigrés	51

## PARTIE 2. LES CARACTERISTIQUES DU PUBLIC DES ENSEIGNEMENTS TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL 54

<b>Chapitre 3. Portrait général</b>	<b>55</b>
<b>&gt; 3.1. Les caractéristiques des jeunes âgés de 12 à 18 ans</b>	<b>55</b>
3.1.1. Le profil des adolescents de 12 à 16 ans	56
3.1.1.1. Caractéristiques des 12-16 ans	56
3.1.1.2. Quelques constatations intéressantes	57
3.1.2. Le profil des adolescents de 16 à 18 ans	58
3.1.2.1. Caractéristiques des 16-18 ans	58
3.1.2.2. L'estime de soi et de l'approche relationnelle des 16-18 ans	59
3.1.2.3. Quelques constatations intéressantes	60

> 3.2. Portrait « psycho-sociologique » des élèves des enseignements technique et professionnel	60
3.2.1. Des atouts propres	60
3.2.1.1. Compétences techniques	60
3.2.1.2. Autonomie d'action	61
3.2.1.3. Esprit de corps	61
3.2.1.4. Sincérité et spontanéité	61
3.2.2. Estime de soi mise à mal	62
3.2.2.1. Des élèves écorchés	62
3.2.2.2. Un entourage peu favorable	63
3.2.3. Rapport à la réalité scolaire	64
3.2.3.1. Double phénomène de ségrégation	64
3.2.3.2. Démotivation	64
3.2.3.3. Violence	65
3.2.4. Un modèle culturel propre	67
3.2.4.1. Priorité à la pratique et à ...la pratique	68
3.2.4.2. Quelques déclinaisons de l'évitement des contraintes	69
> 3.3. Sous-catégories au sein de l'enseignement technique et professionnel	70
3.3.1. Technique et professionnel : le même univers ?	70
3.3.1.1. Un rapprochement artificiel ?	70
3.3.1.2. La filière technique au centre	70
3.3.2. Une ligne de démarcation selon le genre	71
3.3.2.1. Des filières typiquement féminines ou masculines	71
3.3.2.2. Des différences de contenu ?	71
3.3.3. Des perspectives selon la filière professionnelle	71
3.3.3.1. Des affinités entre certaines options	71
3.3.3.2. De multiples sections	72
3.3.4. Un public différent selon le degré	72
3.3.4.1. Les trois degrés	72
3.3.4.2. La septième professionnelle	72
3.3.5. Des disparités régionales profondes	73
3.3.5.1. Le véritable critère de différenciation ?	73
3.3.5.2. Le caractère régional de certaines filières	73
3.3.5.3. Le niveau de pauvreté	73
3.3.6. Les élèves immigrés : une question en soi	73
3.3.6.1. Des « regroupements ethniques »	73
3.3.6.2. Contradiction entre le contexte familial et le contexte scolaire	74
3.3.6.3. La barrière de la langue	74
> 3.4. Conclusions du chapitre	74

<b>Chapitre 4.</b> Quels rapports les élèves entretiennent-ils avec les relations Nord-Sud ?	75
> 4.1. Introduction	75
> 4.2. État des lieux	75
4.2.1. Le niveau d'information des élèves des enseignements technique et professionnel	76
4.2.2. Le niveau de « révolte » des élèves des enseignements technique et professionnel	79
4.2.3. Le niveau de « passage à l'action » des élèves des enseignements technique et professionnel	83
4.2.3.1. Apport du sondage d'opinion de la DGCD d'août 2004	83
4.2.3.2. Apport de la thèse de doctorat de Géraldine André (FUCAM, juin 2009)	86
> 4.3. Conclusions du chapitre	87

## PARTIE 3. LES AMBITIONS EDUCATIVES 88

<b>Chapitre 5.</b> L'éducation au développement	89
> 5.1. Le référentiel	89
5.1.1. Finalité	89
5.1.2. Objectifs généraux	89
5.1.3. Stratégie éducative	90
> 5.2. D'autres définitions	91
> 5.3. Déclinaison à Iles de Paix	94
5.3.1. Vision	94
5.3.2. But de l'éducation au développement	94
5.3.3. Principes méthodologiques	95
> 5.4. Le continuum éducatif	96
5.4.1. Principes généraux	96
5.4.2. Quelques variantes	96
5.4.3. Une déclinaison particulière	97
5.4.3.1. L'information	98
5.4.3.2. La sensibilité mobilisatrice	98



5.4.3.3. La décision d'agir	99
5.4.3.4. La construction d'une action pertinente, durable et efficace	99
5.4.3.5. L'engagement, un produit de ces quatre composantes	99
5.4.4. Quelques questions	100

<b>Chapitre 6.</b> Quelles ambitions peut-on/faut-il avoir pour ce public ?	102
> 6.1. Les deux ambitions	102
> 6.2. L'accumulation de pas	103
> 6.3. Apprentissages généraux et spécifiques	104
6.3.1. Ambitions en matière d'information	104
6.3.2. Ambitions en matière de transformation de l'information en colère	105
6.3.3. Ambitions en matière de transformation de la colère en action	107
6.3.4. Ambitions en matière de construction d'une action efficace	108
6.3.5. Autres ambitions, proches	109

## PARTIE 4. LES METHODES PEDAGOGIQUES 110

<b>Chapitre 7.</b> Quel ancrage dans le cursus scolaire ?	111
7.1. Branches mobilisées	111
7.2. Plus-value d'une ONG de développement	112

<b>Chapitre 8.</b> Modalités d'animation	114
8.1. Durée d'une activité	114
8.2. Lieu d'animation	114
8.3. Interdisciplinarité	115
8.4. La ou les pédagogie(s) à privilégier	116
8.5. Court, moyen et long terme	118

<b>Chapitre 9.</b> Quelques principes généraux à respecter	119
9.1. Donner du sens	119
9.2. De l'action plutôt que des mots...	119
9.3. Une production valorisée et/ou utile	120
9.4. Solliciter la créativité et l'esprit d'initiative	121
9.5. Créer un esprit de groupe	122
9.6. Utiliser des techniques expressives	123
<b>Chapitre 10.</b> Des questions à approfondir	124
10.1. Faut-il favoriser une approche par filière professionnelle ?	124
10.2. Faut-il favoriser une approche régionale ?	125
10.3. Faut-il favoriser une approche selon le genre ?	126
10.4. Comment valoriser la diversité culturelle ?	126

## CONCLUSION GENERALE 128

## BIBLIOGRAPHIE 132

1. Littérature	133
> 1.1. Ouvrages généraux	133
> 1.2. Articles	141
> 1.3. Mémoires et thèses	148
> 1.4. Rapports et études	150
> 1.5. Lois et décrets	151
> 1.6. Presse écrite	151
2. Sites Internet	151

ANNEXE 1. TABLEAU RECAPITULATIF DE LA STRUCTURE  
DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN COMMUNAUTE  
FRANÇAISE DE BELGIQUE

152

ANNEXE 2. EXTRAITS DU DECRET « MISSIONS »  
DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE

154

# INTRODUCTION



Iles de Paix a pris conscience que ses interventions sont nettement moins nombreuses dans les enseignements secondaires technique et professionnel que dans l'enseignement primaire ou dans la filière générale de l'enseignement secondaire. Les instances de l'association, soucieuses de ne laisser personne sur le bas-côté de l'éducation au développement, ont souhaité évaluer l'opportunité de mettre en œuvre un projet d'éducation au développement dans ces filières d'enseignement<sup>1</sup>. Le présent document résulte de cet examen approfondi.

La question de départ est donc de s'assurer qu'il est bien envisageable de faire de l'éducation au développement avec des élèves de l'enseignement technique et professionnel. Dans l'affirmative, comment devra-t-on procéder ? S'agit-il de développer des outils pédagogiques, des projets et/ou des animations spécifiques à ce public ? Sous-entendu dans ces interrogations : existe-t-il des précédents en la matière qui pourraient nous aider dans notre démarche ? Très peu, en réalité.

À partir du moment où il y a un trou béant à combler, il s'agira de procéder (patiemment) étape par étape. La première étape de notre démarche<sup>2</sup> sera d'établir le portrait le plus fidèle possible de cet univers du technique et du professionnel. Après avoir décrypté (de façon générale) le contexte scolaire belge et (de façon plus pointue) l'organisation de ces filières techniques et professionnelles, les caractéristiques propres aux élèves qui les fréquentent seront étudiées<sup>3</sup>. Dans un second temps, en lien direct avec les conclusions qui ont pu être dégagées lors de la première phase, il faudra s'atteler à définir des ambitions éducatives audacieuses mais réalistes. Enfin, parallèlement à cette délimitation des objectifs, l'examen des méthodes pédagogiques les plus adéquates sera entrepris.

Tout comme le sondage de la Direction générale de la coopération au développement (DGCD) réalisé entre mars et juin 2004<sup>4</sup> visait (entre autres) à « se former une idée claire des connaissances du citoyen et de son intelligence en matière des grandes questions ayant trait aux relations internationales, au développement international et à la coopération au développement », mais aussi « se former une idée claire de l'attitude du citoyen vis-à-vis de l'aide au développement en général et de la politique belge en matière de coopération en particulier », nous chercherons à avoir une idée claire des connaissances et des attitudes intégrées par les élèves de l'enseignement technique et professionnel »<sup>5</sup>.

D'emblée, la méthodologie a consisté à mener de front un parcours de la littérature et plusieurs vagues de rencontres en face à face avec des professionnels de terrain. Le but était d'éviter de s'enfermer dans une *tour d'ivoire* et de se contenter d'arpenter les couloirs des bibliothèques. En effet, qui peut mieux que ces directeurs, sous-directeurs, professeurs ou chefs d'atelier nous fournir les clefs de compréhension de cet univers complexe et très varié des enseignements technique et professionnel. Toujours dans ce souci d'être connecté à la réalité de ces enseignements, des animations ont d'emblée été programmées dans des classes. Ces diverses expériences vécues ont présenté l'avantage d'enrichir notre connaissance du public-cible, notamment en contrecarrant certaines idées reçues.

1 Cette aspiration s'est exprimée lors de l'Assemblée générale d'Iles de Paix. Dans le courant du mois de mars 2007, l'AG « a réaffirmé son intention de voir l'association investir des publics scolaires relativement peu touchés par la majorité des acteurs d'éducation au développement. Elle visait en cela prioritairement les élèves de l'enseignement technique et professionnel dont le mode d'apprentissage privilégié échappe d'ordinaire aux schémas connus des ONG » ; ILES DE PAIX, *Une opinion publique plus éclairée et agissante. Programme triennal 2008-2010 d'Iles de Paix ASBL, déposé à la DGCD, 3<sup>e</sup> version, Huy, octobre 2007, p. 63.*

2 Démarche qui n'est pas sans rappeler celle qui avait conduit, il y a quelques années, Iles de Paix à étendre son champ d'action à l'enseignement maternel. Là aussi, un rapport de faisabilité avait été rédigé (par M. Serneels, dans le cadre d'un stage) ; Iles de Paix, *L'éducation au développement dans l'enseignement maternel*, Huy, 2005.

3 Ce premier pan du travail se réalise à la fois via le parcours systématique de la littérature sur le sujet et grâce aux rencontres parallèlement faites sur le terrain.

4 DGCD, *Sondage d'opinion portant sur les connaissances et l'attitude du public belge en matière de coopération d'une part et sur la visibilité de la Coopération Fédérale Belge d'autre part. Rapport définitif final*, Leuven, 3 août 2004.

5 *Ibid.*, p. 7.

# PARTIE 1

LES ENSEIGNEMENTS  
SECONDAIRES TECHNIQUE  
ET PROFESSIONNEL  
EN BELGIQUE FRANCOPHONE



# Chapitre 1.

## Le contexte légal et institutionnel

### > 1.1. Structuration de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique<sup>6</sup>

L'enseignement secondaire compte, en Belgique francophone, six années auxquelles peut s'ajouter, dans certains cas, une septième année. Ces années forment trois degrés de deux ans chacun et, éventuellement, une septième année.

Le premier degré est commun pour tous les élèves.

À partir de la troisième année, l'enseignement secondaire est divisé en trois ou quatre grandes filières, selon que l'on procède ou non d'emblée à la distinction entre les enseignements techniques de transition et de qualification.

Enseignement général	Enseignement technique		Enseignement professionnel
	de transition	de qualification	

#### 1.1.1. LE PREMIER DEGRÉ

On différencie trois types d'élèves :

- ceux qui détiennent le certificat d'études de base (C.E.B.) et n'éprouvent pas de difficultés particulières. Ils suivent le programme commun ;
- ceux qui détiennent le C.E.B. mais éprouvent des difficultés scolaires. Ils suivent le programme complémentaire ;
- ceux qui ne détiennent pas le C.E.B. Ils suivent le programme différencié.

À partir de la rentrée 2007, un nouveau décret relatif à l'organisation pédagogique du

6 Voir aussi le tableau récapitulatif en annexe 1, qui s'inspire largement de l'annexe présentée dans la thèse de doctorat de Géraldine André, complétée par les données reprises dans *Les indicateurs de l'enseignement*, fruits d'une collaboration entre la Commission de pilotage, le Ministère de la Communauté française de Belgique, l'entreprise des technologies nouvelles de l'information et de la communication (ETNIC) et plusieurs experts et chercheurs universitaires ; ANDRÉ, G., *Orientation scolaire et héritages sociaux. Approche socio-anthropologique du processus d'orientation vers l'enseignement qualifiant dans le bassin post-industriel de Charleroi*, Mons, juin 2009, pp. 373-375 et Ministère de la Communauté française de Belgique/ETNIC, *Les indicateurs de l'enseignement*, Bruxelles, n° 3, édition 2008, pp. 4 et 5.

7 <http://www.enseignons.be/actualites/2006/02/24/organisation-du-premier-degre-secondaire>

8 *Ibid.*

9 <http://www.echecscolaire.be/decretco.html>

10 *Ibid.*

11 *Ibid.*

12 *Ibid.*

13 Un élève qui n'a pas obtenu le C.E.B. mais qui a 12 ans le 31 décembre et qui a fréquenté une 6<sup>e</sup> année primaire, moyennant l'accord des parents et celui du Conseil d'admission, peut également être inscrit en 1<sup>ère</sup> année commune ; Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (AGERS), Du primaire au secondaire: parcours possibles de l'élève, p. 1 (brochure consultable et téléchargeable sur [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be)).

1<sup>er</sup> degré du secondaire obligatoire propose deux voies pour renforcer à la fois un socle commun à toutes les écoles et une diversification des activités proposées<sup>7</sup>. Le socle commun passe de 27 périodes obligatoires à 28 périodes. En première année secondaire, on travaille plus intensément les acquis de base en français, alors que la seconde année porte sur les mathématiques<sup>8</sup>. Les activités complémentaires (4 périodes) sont désormais organisées autour de 4 piliers :

- Français (latin, théâtre, expression dramatique ou poétique, ateliers d'écriture et de lecture, etc.)
- Langues modernes
- Sciences et technologie (mathématiques, ateliers de recherche, d'expérimentation, informatique, travail du bois, électricité, etc.)
- Activités sportives et artistiques

#### 1.1.1.1. Le programme commun

Il concerne les élèves détenteurs du certificat d'enseignement de base (C.E.B.) qui n'éprouvent pas de difficulté scolaire particulière. C'est le programme le plus fréquemment suivi.

#### 1.1.1.2. Le programme complémentaire

Suite à une réforme, entre 1995 et 2001, seuls redoublaient encore la 1<sup>ère</sup> année, les élèves dont les parents en accord avec les professeurs en décidaient ainsi. Hormis ces cas particuliers, on attendait la fin de la deuxième année pour décider d'un éventuel redoublement<sup>9</sup>.

Le décret relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire de 2001 crée la 1<sup>ère</sup> année complémentaire, « année qui prend en compte les besoins spécifiques de l'élève, notamment son rythme d'apprentissage personnel, et qui vise à lui permettre de combler les lacunes constatées, d'acquérir des stratégies d'apprentissage plus efficaces tout en continuant à développer les compétences pour lesquelles aucune lacune n'est constatée<sup>10</sup> ». Il est ajouté que « l'année complémentaire ne peut en aucun cas constituer un redoublement de l'année antérieure »<sup>11</sup>.

Au terme de la 1<sup>ère</sup> année commune, l'élève passe en 2<sup>e</sup> année commune. Toutefois, s'il éprouve des difficultés, il peut être orienté vers une année complémentaire. Par la prise en compte de ses besoins spécifiques, cette année complémentaire doit aider l'élève à combler ses lacunes. Au terme de la 2<sup>e</sup> année commune, l'élève passe au 2<sup>e</sup> degré. Toutefois, s'il éprouve des difficultés, il peut aussi être orienté vers une année complémentaire<sup>12</sup>.

#### 1.1.1.3. Le programme différencié

Actuellement, si l'élève a obtenu le certificat d'études de base (C.E.B.), il entre en 1<sup>ère</sup> année commune<sup>13</sup>. Si l'élève n'a pas obtenu le C.E.B., il entre en 1<sup>ère</sup> année différenciée. Au



terme de celle-ci, l'élève présente un examen pour obtenir le C.E.B. S'il l'obtient, il intègre le parcours commun. S'il ne l'obtient pas, l'élève passe en 2<sup>e</sup> année différenciée, au terme de laquelle il représente l'examen pour obtenir le C.E.B. S'il l'obtient, il intègre le parcours commun<sup>14</sup>.

La grille-horaire des 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années différenciées compte 32 périodes par semaine de formation commune. Cette grille tient compte de la nécessité, pour l'élève, d'obtenir le C.E.B. Elle insiste donc sur l'acquisition des compétences en français et mathématiques. Néanmoins, elle offre une souplesse suffisante pour que les écoles l'adaptent aux besoins des élèves<sup>15</sup>. La grille-horaire des 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années complémentaires prévoit 5 périodes obligatoires de formation commune et 27 périodes d'activités spécifiques. Ces dernières sont déterminées en fonction des besoins de l'élève<sup>16</sup>.

14 *Ibid.*

15 *Ibid.*, p. 2.

16 *Ibid.*

17 ANDRÉ, G., Orientation scolaire et héritages sociaux. Approche socio-anthropologique du processus d'orientation vers l'enseignement qualifiant dans le bassin post-industriel de Charleroi, Mons, juin 2009, pp. 373-375.

## 1.1.2. LES DEUXIEME ET TROISIEME DEGRES

Après le premier degré, l'élève s'inscrit, selon le choix qu'il aura posé mais aussi suivant les possibilités qui s'ouvrent à lui, soit en 3<sup>e</sup> générale (3G), soit en 3<sup>e</sup> technique de transition (3TT), soit en 3<sup>e</sup> artistique de transition (3AT), soit en 3<sup>e</sup> technique de qualification (3TQ), soit en 3<sup>e</sup> artistique de qualification (3AQ), soit en 3<sup>e</sup> professionnelle (3P)<sup>17</sup>.

La deuxième année du deuxième degré du secondaire, ainsi que les deux années du troisième degré suivent cette même organisation en 6 branches parallèles.

### 1.1.2.1. Options de base de l'enseignement technique de transition

<b>Secteur 1. Agronomie</b>	
<b>2<sup>e</sup> degré TTR</b> 11. Sciences agronomiques	<b>3<sup>e</sup> degré TTR</b> 11. Sciences agronomiques
<b>Secteur 2. Industrie</b>	
<b>2<sup>e</sup> degré TTR</b> 22. Électronique informatique R 23. Scientifique industrielle : électromécanique	<b>3<sup>e</sup> degré TTR</b> 22. Électronique informatique R 23. Scientifique industrielle : électromécanique
<b>Secteur 3. Construction</b>	
<b>2<sup>e</sup> degré TTR</b> 32. Scientifique industrielle : construction et travaux publics	<b>3<sup>e</sup> degré TTR</b> 32. Scientifique industrielle : construction et travaux publics
<b>Secteur 6. Arts appliqués</b>	
<b>2<sup>e</sup> degré TTR</b> 61. Arts 62. Arts graphiques R 63. Audiovisuel	<b>3<sup>e</sup> degré TTR</b> 61. Arts 62. Arts graphiques R 63. Audiovisuel
<b>Secteur 7. Economie</b>	
<b>2<sup>e</sup> degré TTR</b> 71. Sciences économiques appliquées	<b>3<sup>e</sup> degré TTR</b> 71. Sciences économiques appliquées
<b>Secteur 8. Services aux personnes</b>	
<b>2<sup>e</sup> degré TTR</b> 81. Sciences sociales et éducatives 84. Éducation physique 84. Sport-Études R	<b>3<sup>e</sup> degré TTR</b> 81. Sciences sociales et éducatives 82. Sciences paramédicales 84. Éducation physique 84. Sport-Études R
<b>Secteur 9. Sciences appliquées</b>	
<b>2<sup>e</sup> degré TTR</b> 91. Sciences appliquées 91. Biotechnique 91. Informatique	<b>3<sup>e</sup> degré TTR</b> 91. Sciences appliquées 91. Science informatique 93. Chimie industrielle 91. Biotechnique

### 1.1.2.2. Options de base de l'enseignement technique de qualification

<b>Secteur 1. Agronomie</b>	
<b>2° degré</b>	<b>3° degré</b>
11 D2 TQ Agriculture R	13 D3 TQ Agent(e) technique de la nature et des forêts R2
11 D2 TQ Agronomie R	11 D3 TQ Technicien(ne) en agriculture
12 D2 TQ Horticulture R	13 D3 TQ Technicien(ne) en environnement
	12 D3 TQ Technicien(ne) en horticulture
	11 D3 TQ Technicien(ne) en agroéquipement
<b>Secteur 2. Industrie</b>	
<b>2° degré</b>	<b>3° degré</b>
23 D2 TQ Electromécanique R	24 D3 TQ Électricien(ne) automaticien(ne)
23 D2 TQ Industrie graphique R	24 D3 TQ Mécanicien(ne) automaticien(ne)
25 D2 TQ Mécanique automobile R	25 D3 TQ Technicien(ne) de l'automobile
26 D2 TQ Microtechnique R2	22 D3 TQ Technicien(ne) en électronique
	22 D3 TQ Technicien(ne) en informatique R2
	23 D3 TQ Technicien(ne) en usinage
	23 D3 TQ Technicien(ne) en industrie graphique
	27 D3 TQ Technicien(ne) plasturgiste R2
	26 D3 TQ Technicien(ne) en microtechnique R2
	28 D3 TQ Technicien(ne) du froid
<b>Secteur 3. Construction</b>	
<b>2° degré</b>	<b>3° degré</b>
32 D2 TQ Construction R	32 D3 TQ Dessinateur(-trice) en construction R2
31 D2 TQ Industrie du bois R	31 D3 TQ Technicien(ne) des industries du bois R2
	32 D3 TQ Technicien(ne) en construction et travaux publics
	34 D3 TQ Technicien(ne) en équipements thermiques
<b>Secteur 4. Hôtellerie - Alimentation</b>	
<b>2° degré</b>	<b>3° degré</b>
41 D2 TQ Restauration	41 D3 TQ Hôtelier(ère)-restaurateur (-trice)
R2 42 D2 P Boucherie-charcuterie R2	
<b>Secteur 5. Habillement et textile</b>	
<b>2° degré</b>	<b>3° degré</b>
52 D2 TQ Mode et habillement R	52 D3 TQ Agent(e) technique en mode et création
52D3TQ Agent(e) technique en mode et création	51 D3 TQ Conducteur(-trice) de machines de fabrication de produits textiles R2
<b>Secteur 6. Arts appliqués</b>	

**2<sup>e</sup> degré**

61 D2 TQ Techniques artistiques R

**3<sup>e</sup> degré**

61 NP D3 TQ Art et structure de l'habitat

61 D3 TQ Arts plastiques

62 D3 TQ Technicien(ne) en infographie

62 D3 TQ Technicien(ne) en photographie

**Secteur 7. Économie****2<sup>e</sup> degré**

71 D2 TQ Gestion R

74 D2 TQ Secrétariat-tourisme R

**3<sup>e</sup> degré**

74 D3 TQ Agent(e) en accueil et tourisme

71 D3 TQ Technicien(ne) en comptabilité

71 D3 TQ Technicien(ne) commercial(e)

72 D3 TQ Technicien(ne) de bureau

**Secteur 8. Services aux personnes****2<sup>e</sup> degré**

83 D2 TQ Bioesthétique R

81 D2 TQ Techniques sociales et d'animation R

**3<sup>e</sup> degré**

81 D3 TQ Agent(e) d'éducation

81 D3 TQ Techniques sociales

84 D3 TQ Animateur(-trice)

82 D3 TQ Aspirant(e) en nursing

83 D3 TQ Esthéticien(ne)

**Secteur 9. Sciences appliquées****2<sup>e</sup> degré**

91 D2 TQ Techniques sciences R

**3<sup>e</sup> degré**

93 D3 TQ Assistant(e) pharmaceutico-technique

92 D3 TQ Optique R2

92 D3 TQ Prothèse dentaire R2

93 D3 TQ Technicien(ne) des industries agroalimentaires

93 D3 TQ Technicien(ne) chimiste

91 D3 TQ Technicien(ne) en bandages-orthèses-prothèses-chaussures orthopédiques

**1.1.2.3. Options de base de l'enseignement professionnel****Secteur 1. Agronomie****2<sup>e</sup> degré**

11 D2 P Agriculture et maintenance du matériel R

14 D2 P Équitation R2

12 D2 P Horticulture et maintenance du matériel R

**3<sup>e</sup> degré**

14 D3 P Agent(e) qualifié(e) dans les métiers du cheval R2

11 D3 P Ouvrier(e) qualifié(e) en agriculture

11 D3 P Pisciculteur(-trice) aquaculteur(-trice) productions en aquaculture animale

12 D3 P Ouvrier(e) qualifié(e) en horticulture

12 D3 P Fleuriste

13 D3 P Ouvrier(e) qualifié(e) en sylviculture

## Secteur 2. Industrie

### 2° degré

26 D2 P Armurerie R2  
26 D2 P Batellerie R2  
21 D2 P Électricité R  
23 NP D2 P Electroménager et matériel de bureau  
26 D2 P Horlogerie R2  
23 D2 P Imprimerie R  
25 D2 P Mécanique garage R  
23 D2 P Mécanique polyvalente R

### 3° degré

26 D3 P Armurier(e) R2  
26 D3 P Batelier(e) R2  
27 D3 P Carrossier(e)  
26 D3 P Conducteur(-trice) poids lourds R2  
21 D3 P Électricien(ne) installateur(-trice)-monteur(euse)  
23 NP D3 P Électroménager et matériel de bureau  
26 D3 P Horloger(e) R2  
23 D3 P Mécanicien(ne) d'entretien  
25 D3 P Mécanicien(ne) garagiste  
26 D3 P Métallier(e)-soudeur(-euse)  
23 D3 P Opérateur(-trice) en industrie graphique  
26 D3 P Conducteur(-trice) d'autobus et d'autocar R2  
22 D3 P Assistant(e) de maintenance PC-réseaux R2  
26 D3 P Mécanicien(ne) pour matériel de parcs, jardins et espaces verts  
23 D3 P Mécanicien(ne) en cycles

## Secteur 3. Construction

### 2° degré

31 D2 P Bois R  
33 D2 P Construction-gros oeuvre R  
34 D2 P Équipement du bâtiment R

### 3° degré

35 D3 P Carreleur(-euse)  
32 D3 P Couvreur(-euse)  
32 D3 P Conducteur(-trice) d'engins de chantier R2  
31 D3 P Ébéniste R2  
34 D3 P Monteur(-euse) en sanitaire et en chauffage  
31 D3 P Menuisier(e)  
33 D3 P Ouvrier(e) qualifié(e) en construction-gros oeuvre  
35 D3 P Peintre  
35 D3 P Plafonneur(-euse)  
31 D3 P Sculpteur(-trice) sur bois R2  
33 D3 P Tailleur(-euse) de pierre-marbrier(e) R2  
35 D3 P Tapissier(e)-garnisseur(-euse)  
35 D3 P Vitrier(e)

## Secteur 4. Hôtellerie - Alimentation

### 2° degré

43 D2 P Boulangerie-pâtisserie R2  
41 D2 P Cuisine et salle R2

### 3° degré

42 D3 P Boucher(e)-charcutier(e)  
43 D3 P Boulanger(e)-pâtissier(e) R2  
41 D3 P Restaurateur(-trice) R2  
41 D3 P Cuisinier(e) de collectivité

## Secteur 5. Habillement et textile

### 2° degré

52 D2 P Confection R

### 3° degré

52 D3 P Agent(e) qualifié(e) en confection  
52 D3 P Vendeur(-euse)-retoucheur(-euse)

### Secteur 6. Arts appliqués

#### 2<sup>e</sup> degré

61 D2 P Arts appliqués R  
64 D2 P Gravure-bijouterie R2

#### 3<sup>e</sup> degré

61 D3 P Assistant(e) en décoration  
61 D3 P Assistant(e) aux métiers de la publicité R2  
64 D3 P Bijoutier(e)-joaillier(e) R2  
64 D3 P Graveur(-euse)-ciseleur(-euse) R2

### Secteur 7. Économie

#### 2<sup>e</sup> degré

72 D2 P Travaux de bureau R  
71 D2 P Vente R

#### 3<sup>e</sup> degré

74 D3 P Auxiliaire administratif(-ive) et d'accueil  
71 D3 P Vendeur(-euse)

### Secteur 8. Services aux personnes

#### 2<sup>e</sup> degré

83 D2 P Coiffure R  
81 D2 P Services sociaux R  
83 NP D2 P Soins de beauté

#### 3<sup>e</sup> degré

81 D3 P Aide familial(e)  
83 D3 P Coiffeur(-euse)  
82 D3 P Puériculture  
83 NP D3 P Soins de beauté

### Secteur 9. Sciences appliquées

#### 3<sup>e</sup> degré

93 D3 P Opérateur(-trice) de production des entreprises agroalimentaires

### 1.1.3. ENSEIGNEMENT EN ALTERNANCE

L'entrée dans l'enseignement en alternance et de promotion sociale est possible à partir de l'âge de 15 ans<sup>18</sup>. Il est possible d'organiser une 7<sup>e</sup> année préparatoire à l'enseignement supérieur dans le cadre de la filière générale ou d'organiser une 7<sup>e</sup> année qualifiante dans le cadre de la filière technique. L'inscription en 7<sup>e</sup> année professionnelle (7P) se décide suivant le libre choix de l'élève et est spécifique à l'option choisie. Elle est très valorisée sur le marché de l'emploi. Enfin, notons qu'il existe un 4<sup>e</sup> degré dans le secondaire, qui constitue un degré complémentaire spécifique pour des études en section soins infirmiers<sup>19</sup>.

## > 1.2. Les spécificités du système d'enseignement en Belgique

Depuis 1989, la politique de l'enseignement en Belgique est élaborée par les trois grandes communautés linguistiques du pays : française, flamande et germanophone, tandis que l'initiative peut émaner du secteur public comme du privé<sup>20</sup>. Ainsi, les Communautés « détiennent la presque totalité des compétences qui y sont relatives. Trois matières sont demeurées des compétences fédérales : la fixation du début et de la fin de l'obligation scolaire, les conditions minimales pour la délivrance des diplômes et le régime des pensions du personnel. Pour le reste, les Communautés ont succédé aux droits et aux obligations de l'Etat »<sup>21</sup>.

### 1.2.1. LE LIBRE CHOIX SCOLAIRE

D'emblée, notons que le financement de l'enseignement en Belgique, comme dans beaucoup d'autres pays, est un financement très majoritairement public, même si, dans le cadre du système hybride qui caractérise notre système d'enseignement, qualifié de quasi-marché, « le soin de l'évaluation et de la sanction est confié à l'utilisateur final de ce service public, c'est-à-dire l'utilisateur. C'est donc celui qui choisit l'école qui décide de la distribution des budgets publics. Il juge, récompense ou condamne en fonction de sa perception de ce qu'est une bonne école<sup>22</sup>».

Ce droit des parents à choisir librement le type d'éducation pour leurs enfants constitue le principe central de la loi de 1958 dite du Pacte scolaire<sup>23</sup>, ratifiée par le gouvernement belge en 1959. Ce célèbre Pacte met fin à des décennies de tensions nées de la concurren-

18 *Ibid.*

19 *Ibid.*

20 <http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89colesecondaireenBelgique>, 12 février 2008.

21 MAROY, Ch., *L'enseignement secondaire et ses enseignants. Une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en communauté française de Belgique*, 2002, p. 20.

22 Ce système de quasi-marché « combine le libre choix de l'école par les familles à un financement public, lié aux nombres d'élèves. Le contrôle sur les écoles s'exerce donc dans ce cas de figure à la fois par les familles (liberté de choix et liberté de changer d'école en cas de non-satisfaction) et par l'Etat (les établissements scolaires devant respecter un certain nombre de conditions pour être financés) » ; DEL-LISSE, Ph., *Une application du marketing de l'éducation : le collège technique Saint-Jean de Wavre*, Louvain-la-Neuve, 2003, p. 3 et MAROY, Ch., *op.cit.*, p. 21.

23 Accord politique conclu entre les trois partis traditionnels de l'époque (Parti socialiste, Parti libéral et Parti social-chrétien), à la suite de ce qui a été appelé la deuxième guerre scolaire. Entre 1954 et 1958, un nouveau gouvernement, « au laïcisme très prononcé (...) avait succédé à un gouvernement PSC homogène au cléricisme très marqué », ce qui avait donné lieu à « une période particulièrement agitée » ; [http://fr.wikipedia.org/wiki/Pacte\\_scolaire](http://fr.wikipedia.org/wiki/Pacte_scolaire), 20 mars 2008 et MAROY, Ch., *op.cit.*, p. 21.

- 24 *Ibid.*
- 25 DELLISSÉ, Ph., *op.cit.*, p. 3.
- 26 *Ibid.*
- 27 MAROY, Ch., *op.cit.*, p. 22.
- 28 MAROY, Ch., *L'impact du décret « Missions » sur les modes de régulation du système d'enseignement : discours et évolutions effectives*, in FRENAY, M. et MAROY, Ch., *L'école, six ans après le décret « Missions ». Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique*, Louvain-la-Neuve, 2004, p. 36.
- 29 Tandis qu'une initiative politique plus récente se focalise quant à elle autour de la réforme de la formation des enseignants (décrets de 2000 et 2001) ; MAROY, Ch., *op.cit.*, p. 9.
- 30 *Ibid.*, p. 250.
- 31 Le terme curriculum désigne l'ensemble des conditions d'enseignement : horaire, programmes, pratiques pédagogiques et didactiques, matériels ; <http://publimath.irem.univ-mrs.fr/glossaire>, 17 mars 2008.
- 32 MAROY, Ch., *op.cit.*, p. 249.
- 33 S'agissant de ces fameuses compétences, il faut savoir que le décret intitulé « Socles de compétences » (avril 1999) constitue « le référentiel qui détermine les compétences à maîtriser lors de l'évaluation certificative au terme d'un cycle. Ce document permet de préciser les acquis minima de base à garantir à tous » ; CWIEK, Ch., *L'orientation scolaire et professionnelle dans trois établissements du réseau catholique, dans le Brabant wallon. Analyse de la marge de manœuvre de l'adolescent dans le processus de choix : le choix d'un établissement scolaire au terme des études primaires et le choix d'options*

ce entre le réseau d'enseignement officiel, soutenu par les socialistes et les libéraux, et le réseau libre, essentiellement constitué d'écoles catholiques<sup>24</sup>. En Belgique, contrairement à ce qui s'est passé en France par exemple, « aucune de ces deux entités n'est réellement parvenue à s'imposer dans la sphère éducative »<sup>25</sup>. Afin de dégager un compromis, il a été décidé de confier le financement de l'éducation à l'Etat, via l'impôt, tout en évitant soigneusement qu'un ministre, forcément issu de l'une des deux tendances, puisse manipuler les critères de subvention<sup>26</sup>.

Dès lors, comme nous venons de le constater, la liberté du choix de l'établissement scolaire, de même que le financement public de l'éducation, se retrouvent dans notre pays déjà fin des années 1950. Toutefois, il est important d'être conscient que « si ces éléments de régulation par le marché sont présents dès cette époque en Belgique, ils ne sous-tendent cependant pas de facto une logique de marché. En effet, historiquement, la liberté d'enseignement, conçue essentiellement comme une liberté d'offre d'enseignement (la loi du Pacte scolaire reconnaît la liberté des pouvoirs organisateurs en matière de méthodes pédagogiques et de programmes d'études), est d'ordre philosophique »<sup>27</sup>.

## 1.2.2. LE DECRET « MISSIONS »

En Communauté française de Belgique, depuis le milieu des années 1990, les autorités éducatives et le pouvoir législatif ont favorisé des réformes importantes. L'évolution va dans le sens de l'établissement de règles beaucoup plus nombreuses en vue d'orienter l'action des pouvoirs organisateurs et des établissements. Dans ce but, les instances de la Communauté française ont décidé de diffuser des normes communes aux différents réseaux d'enseignement, ce « qui a eu pour conséquence de rapprocher la situation des réseaux subventionnés (l'enseignement public décentralisé et l'enseignement catholique) de celle que connaît le réseau de la Communauté française »<sup>28</sup>. À cet égard, l'événement majeur est « la promulgation, en 1997, d'un texte législatif qui, pour la première fois, explicite les objectifs généraux du système scolaire dans un décret cadre, qualifié dès lors de décret « Missions »<sup>29</sup>. L'objectif de ce décret consiste à tenter de mieux piloter et orienter l'enseignement, « dans un système au départ profondément décentralisé, où l'autonomie des pouvoirs organisateurs est très ancienne et très ancrée », dans le but de « rendre le système plus juste et de meilleure qualité »<sup>30</sup>.

Par ailleurs, le décret « Missions » se charge d'avaliser ou de prolonger des réformes engagées auparavant, notamment celle qui promeut l'organisation « d'un curriculum en cycles orientés par les compétences à atteindre, lesquelles sont transversales aux divers établissements et réseaux d'enseignement »<sup>32</sup>. Ainsi, le décret précise « l'obligation pour toutes les écoles de développer chez les élèves des compétences<sup>33</sup> et d'en certifier la maîtrise à différents stades du parcours scolaire. Il participe par là même à redéfinir l'acte d'enseigner, dans la mesure où enseigner n'est plus considéré comme transmettre des savoirs aux élèves mais comme leur faire acquérir des compétences en visant l'accom-



plissement d'objectifs généraux »<sup>34</sup>. Concernant la terminologie, on parlera de « socles de compétences » pour l'enseignement fondamental et le premier degré de l'enseignement secondaire ; des « compétences terminales » requises spécifiquement pour chaque discipline enseignée à la fin de l'enseignement secondaire général et technique de transition ; et enfin des « profils de formation » pour l'enseignement professionnel et technique de qualification »<sup>35</sup>.

Au fil de ces décrets successifs, plusieurs autres orientations majeures se sont progressivement dégagées. Premièrement, le décret « Missions » vise à promouvoir « une logique de projet et de participation au niveau des établissements »<sup>36</sup>. Deuxièmement, il essaie de réduire la concurrence « en promouvant des concertations et partenariats entre établissements scolaires »<sup>37</sup>. Un autre défi a trait aux droits des élèves et à l'égalité de traitement, puisqu'est organisé « un contrôle plus strict des conditions de refus d'inscription, de renvoi, des décisions des conseils de classe et de la participation financière »<sup>38</sup>. Enfin, le décret « Missions » prévoit également la mise sur pied « d'instruments d'évaluation externe des performances du système, de nature à favoriser son pilotage d'ensemble »<sup>39</sup>.

### 1.2.3. LES RESEAUX D'ENSEIGNEMENT

Le système d'enseignement en Belgique francophone, typique du compromis à la belge, fait coexister trois grands réseaux. D'une part, il existe le réseau de la Communauté française de Belgique, dont les établissements regroupent 23, 8 % de la population scolaire dans le secondaire ordinaire de plein exercice<sup>40</sup>. D'autre part, le réseau de l'enseignement officiel subventionné, qui se rattache aux pouvoirs publics locaux (villes, communes et provinces), rassemble à peu près 16, 2 % des élèves du secondaire. Enfin, le réseau de l'enseignement libre subventionné (en grande majorité catholique)<sup>41</sup> accueille plus de la moitié des élèves : 59, 9 % en 2006-2007<sup>42</sup>.

Si l'on considère uniquement l'enseignement secondaire qualifiant, ces proportions diffèrent quelque peu. L'enseignement libre accueille 54,1 % des élèves, l'enseignement officiel subventionné en regroupe 26, 3 %, tandis que l'enseignement organisé par la Communauté française concerne 19, 6 % des élèves du secondaire qualifiant. L'enseignement officiel subventionné prend ainsi « une part plus importante dans l'enseignement qualifiant que dans l'ensemble de l'enseignement secondaire »<sup>43</sup>.

Chaque réseau d'enseignement met en place un ensemble de pouvoirs organisateurs (PO)<sup>44</sup> « qui en représente les intérêts auprès du pouvoir politique tout en proposant à ses membres une série de services de nature juridique, administrative ou pédagogique »<sup>45</sup>. L'observateur neutre sera frappé par l'intensité de la concurrence qui existe entre les différents réseaux d'enseignement. Ainsi, « même 50 ans après, il n'est pas rare de voir ressurgir les vieux démons du passé dans le chef de certains ministres ou syndicats lorsqu'il s'agit de donner un avantage à l'un ou à l'autre de ces clivages »<sup>46</sup>. Cependant, il est

à la fin du premier degré du secondaire, Louvain-la-Neuve, 2007, p. 14.

34 CATTONAR, B. et MAROY, Ch., *Les effets des politiques scolaires sur la (dé)professionnalisation des enseignants*, in FRENAY, M. et MAROY, Ch., *op.cit.*, p. 100.

35 *Ibid.*, pp. 100 et 101.

36 MAROY, Ch., *op.cit.*, p. 9.

37 Via notamment l'action entreprise « au niveau de conseils de zone, entité territoriale qui comprend plusieurs établissements du même réseau d'enseignement » ; *ibid.*, p. 250.

38 FRENAY, M. et MAROY, Ch., *op.cit.*, p. 9.

39 MAROY, Ch., *op.cit.*, p. 250.

40 Ministère de la Communauté française de Belgique/ETNIC, *Les indicateurs de l'enseignement*, Bruxelles, n° 3, édition 2008, p. 14.

41 Notons qu'un « réseau d'enseignement libre non confessionnel existe également mais est très minoritaire » ; MAROY, Ch., *op.cit.*, p. 250.

42 *Les indicateurs de l'enseignement*, *op.cit.*, p. 14.

43 *Les indicateurs de l'enseignement*, *op.cit.*, p. 14.

44 Le pouvoir organisateur (PO) correspond en Belgique à une autorité scolaire, qui peut aussi bien être privée que publique, dont la responsabilité s'étend « tantôt à un établissement (ce qui est généralement le cas dans l'enseignement subventionné catholique), tantôt à un groupe d'établissements, comme on l'observe dans l'enseignement subventionné officiel » ; MAROY, Ch., *op.cit.*, p. 271.

45 *Ibid.*

46 DELLISSE, Ph., *op.cit.*, p. 17.

47 MAROY, Ch., *op.cit.*, p. 26.

48 KRUPA, A., *La situation en Communauté française*, in VAN HAEGHT, A., *La Wallonie au futur : le défi de l'éducation. Conférence-consensus : où en est et où va le système éducatif en Wallonie ?*, comment le savoir ?, Charleroi, 1995, p. 45.

49 VANDENBERGHE, V., *Iniquité de l'enseignement en Communauté française : bref état des lieux et examen du rôle du mode de groupement des élèves d'un enseignement secondaire massifié*, in FRENAY, M. et MAROY, Ch., *op.cit.*, p. 244.

50 Par exemple, en ce qui concerne les résultats scolaires à proprement parler, « à peu près rien n'existe en Communauté française. Il n'y a pas d'évaluation des écoles quant aux acquis de leurs élèves, leur taux de réussite dans les niveaux supérieurs ou sur le marché du travail (...) si ce n'est à l'occasion de trop rares études internationales » ; *ibid.*

51 MAROY, Ch., *op.cit.*, p. 9.

52 Moniteur belge, *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, 23 septembre 1997, article 67.

53 *Ibid.*, article 68.

54 *Ibid.*, article 67.

55 Dans certains cas, un même Conseil de participation est commun à plusieurs établissements scolaires ; *ibid.*, articles 68 et 69.

encore plus marquant « de constater que cette concurrence opère davantage à l'intérieur d'un réseau qu'entre les réseaux. Ce constat ébranle l'idée largement répandue selon laquelle la concurrence dans l'univers scolaire belge est avant tout affaire d'affrontement inter-réseaux. Manifestement, le phénomène joue aujourd'hui tout autant si pas plus entre établissements d'obédience similaire »<sup>47</sup>.

Enfin, la concurrence entraîne irrémédiablement le recours à des comparaisons. Lorsqu'on se penche sur la question de l'évaluation des acquis scolaires, on bute toutefois rapidement sur un certain nombre d'écueils. En effet, les pouvoirs organisateurs acceptent difficilement de jouer la transparence quant aux résultats obtenus par les établissements situés dans leur sphère de compétences<sup>48</sup>. Sans doute l'appréhension d'une comparaison peu flatteuse reste-t-elle un frein pour beaucoup. De toute manière, une analyse pertinente demeurera compliquée à réaliser tant que le rôle de la commission d'homologation se bornera « à vérifier qu'un certain nombre d'intitulés apparaissent dans les journaux de classe »<sup>49</sup>. Dans la pratique, cela signifie qu'un « même diplôme terminal délivré par deux écoles différentes attestera d'acquis fort divergents »<sup>50</sup>.

## 1.2.4. LES PROJETS D'ETABLISSEMENT

Le décret « Missions » cherche à promouvoir « une logique de projet et de participation au niveau des établissements »<sup>51</sup>. Chaque projet d'établissement « définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en œuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et partenaires (...) pour réaliser les projets éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur »<sup>52</sup>.

Ces projets d'établissement sont adaptés tous les trois ans (au minimum)<sup>53</sup> et sont élaborés « en tenant compte :

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

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

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

4° de l'environnement naturel, du quartier, de la ville, du village dans lesquels l'école est implantée »<sup>54</sup>.

Tout projet d'établissement se base « sur des propositions remises par les délégués du pouvoir organisateur au Conseil de participation », ce dernier étant créé au sein de chaque école afin, notamment, d'évaluer périodiquement la mise en œuvre du dit projet<sup>55</sup>. Ce

Conseil de participation « comprend des membres de droit, des membres élus et des membres représentant l'environnement social, culturel et économique de l'établissement » et il « se réunit au moins deux fois par an »<sup>56</sup>.

« Le projet d'établissement scolaire peut être défini de manière opérationnelle comme un ensemble articulé de priorités en termes d'actions concrètes qui sont retenues et définies compte tenu de la situation de l'établissement, notamment au triple plan de l'enseignement, de l'apprentissage et du rendement scolaire des élèves. (...) Il suppose un assez large consensus de la part de ceux et celles qui œuvrent au sein de l'établissement. Dans ce sens, le projet d'établissement est à la fois un outil de représentation et de présentation formelle et systématique du travail de l'ensemble de ses acteurs et un instrument de communication : à l'interne, entre les acteurs de l'établissement, et à l'externe, entre l'établissement et son environnement. Dans la même perspective, le projet d'établissement donne sens et cohérence aux diverses activités qui s'y déroulent »<sup>57</sup>.

Finalement, le projet d'établissement « porte en lui-même une exigence de globalité, faisant intervenir de multiples dimensions :

- un enracinement dans l'histoire de l'organisation et de son environnement ;
- un objectif ambitieux à trois, cinq, huit ans ou plus, un défi collectif, un grand dessein ;
- un code de valeurs ;
- des scénarios pour réaliser l'objectif principal ;
- un plan à moyen terme et un plan d'action ;
- des dimensions économiques, sociales, culturelles et pédagogiques ;
- une intention de communiquer et d'évaluer<sup>58</sup>» .

## > 1.3. Les bases légales de la sensibilité au développement

### 1.3.1. LES ELEMENTS CONTENUS DANS LE DECRET « MISSIONS »

L'article 6 du décret « Missions » de la Communauté française assigne à l'enseignement la responsabilité de « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures »<sup>59</sup>.

Pour atteindre ces missions, « les savoirs et les savoir-faire, qu'ils soient construits par les élèves eux-mêmes ou qu'ils soient transmis, sont placés dans la perspective de l'ac-

56 *Ibid.*, article 69.

57 MOISSET, J.J., PLANTE, J. et TOUSSAINT, P. (sous la dir. de), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*, Québec-Paris-Genève, 2003, p. 359.

58 MOISSET, J.J., PLANTE, J. et TOUSSAINT, P. (sous la dir. de), *op.cit.*, p. 359.

59 *Moniteur belge*, *op.cit.*, article 6.

60 *Ibid.*, article 8.

61 *Ibid.*

62 *Ibid.*

63 *Moniteur belge*, *op.cit.*, article 8.

64 *Ibid.*, article 34.

65 *Ibid.*

66 Secrétariat général de l'enseignement catholique, *Pour un projet pédagogique de la fédération de l'enseignement secondaire catholique*, <http://www.segec.be/FESEC/Pedagogique/Projetpedagogique.html>, 16 décembre 1997.

67 Communauté française de Belgique, *Projet éducatif de la Communauté française*, <http://www.ligue-enseignement.be>, 14 septembre 2005.

68 *Ibid.*

69 *Ibid.*

quisition de compétences »<sup>60</sup>. Parmi celles-ci, la Communauté française et tout pouvoir organisateur entendent éduquer « au respect de la personnalité et des convictions de chacun », ainsi qu'au « devoir de proscrire la violence tant morale que physique »<sup>61</sup>. En outre, la mise en place de « pratiques démocratiques de citoyenneté responsable au sein de l'école » est recherchée<sup>62</sup>. Enfin, la Communauté française et les pouvoirs organisateurs souhaitent que chaque établissement « participe à la vie de son quartier ou de son village et, partant, de sa commune, et s'y intègre de manière harmonieuse notamment en ouvrant ses portes au débat démocratique »<sup>63</sup>.

Concernant plus spécifiquement l'enseignement technique et professionnel (auxquels un chapitre est consacré), il est stipulé que « les Humanités professionnelles et techniques assurent une formation humaniste, dans la perspective des objectifs généraux définis à l'article 6 »<sup>64</sup>. Précisons que « cette formation est réalisée par des cours généraux et par l'ensemble de la formation qualifiante », c'est-à-dire la formation qui « vise la maîtrise des compétences fixées par un profil de formation »<sup>65</sup>.

### 1.3.2. LES NUANCES SELON LE RESEAU D'ENSEIGNEMENT

L'attachement au décret « Missions » et à son contenu dépend bien entendu du réseau dans lequel on se trouve. À cet égard, il est particulièrement intéressant de comparer le réseau libre et le réseau officiel. Il s'agit d'un premier facteur pouvant influencer la recherche d'ouverture à une certaine solidarité mondiale selon les écoles. Même si ces nuances entre réseaux tiennent parfois davantage à des questions de formulation qu'à un réel désaccord sur le fond.

Si la Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESeC) fait référence au décret « Missions » dans *Pour un projet pédagogique de la fédération de l'enseignement secondaire catholique*, elle ne s'y attarde pas. Par contre, les valeurs chrétiennes d'entraide et de fraternité (non sans lien avec les questions de solidarité internationale) y apparaissent en première ligne. Le document précise que « ce qui se joue dans la relation pédagogique touche au profond des personnes » et qu'il « y va de la relation à soi, aux autres et au monde »<sup>66</sup>.

De son côté, le *Projet éducatif de la Communauté française* cite plusieurs extraits du décret « Missions » qu'il prend la peine de commenter. Le document explique qu'il « ne s'agit (...) pas de former les individus en oubliant que l'homme vit dans une société »<sup>67</sup>. Il affirme que, « dans le réseau de la Communauté française, l'ouverture à tous et la neutralité créent un contexte des plus favorables pour développer la solidarité, le pluralisme et l'intérêt pour les diverses cultures en présence »<sup>68</sup>. Il est ajouté que « la rencontre de l'autre, dans un environnement qui favorise les contacts positifs, les solidarités, la mise en œuvre de projets communs, est un gage d'ouverture et de création de lien social, et ne peut que renforcer les valeurs que le Décret Missions impose de développer »<sup>69</sup>.

L'enseignement officiel subventionné fait quant à lui totalement siennes les valeurs reprises dans le décret « Missions »<sup>70</sup>. *Le projet éducatif du réseau officiel subventionné* précise que « l'école communale ou provinciale (...) encourage le jeune à participer à la construction d'une société démocratique et l'amène à s'exercer à la citoyenneté responsable en créant des lieux et des temps de parole où chacun a le droit de s'exprimer et d'être écouté »<sup>71</sup>. L'objectif recherché est que l'école « génère une qualité de vie qui privilégie l'épanouissement personnel, la confiance en soi, la socialisation, la solidarité, l'autonomie, le sens des responsabilités, la liberté, l'efficacité, la créativité, le développement corporel, la curiosité d'esprit, l'esprit critique, etc. »<sup>72</sup>.

### 1.3.3. S'APPUYER SUR LES PROJETS D'ETABLISSEMENT ?

Tout projet d'établissement doit être fourni par une école sur simple demande<sup>73</sup>. Ces projets d'établissement constituent le reflet de la politique que souhaite mener une école et des valeurs qu'elle entend transmettre. Il est donc normal qu'ils soient très diversifiés. On l'illustrera en se référant à trois projets d'établissement d'écoles techniques et professionnelles issues de réseaux différents. Ces trois projets d'établissement ont été choisis tout à fait arbitrairement et doivent donc être pris pour ce qu'ils sont : trois exemples parmi une multitude de possibilités<sup>74</sup>.

Le collège technique Saint-Jean de Wavre (enseignement libre) distingue projet d'école et projet éducatif. Le projet d'école répertorie les objectifs prioritaires, l'un d'entre eux étant de « mieux éduquer à la citoyenneté » en passant notamment par une « prise en charge de projets par les élèves »<sup>75</sup>. Il est également prévu de « renouveler l'affirmation du projet chrétien », ce qui se traduit entre autres par l'invitation de témoins<sup>76</sup>. Le projet éducatif prévoit quant à lui « des lieux et des temps pour permettre d'ouvrir l'intelligence, le cœur et l'esprit des élèves au monde, aux autres et au témoignage de l'Évangile, dans le respect des convictions de chacun »<sup>77</sup>.

Le projet d'établissement de l'École polytechnique de Huy (enseignement officiel subventionné) concrétise le projet éducatif de l'enseignement de la province de Liège. Il mentionne la volonté de participer « à des journées ou à des activités de sensibilisation aux problèmes de société organisées par des associations, groupements (Centre d'Action Laïque, Amnesty, etc.) »<sup>78</sup>. Dans la même lignée, l'école prévoit de s'associer « à des opérations telles que 11.11.11, Télévie, Restos du Cœur, Tambours pour la Paix, etc., précédées ou suivies d'animations sensibilisant les élèves aux objectifs poursuivis »<sup>79</sup>. Enfin, le projet d'établissement explique que l'école « tiendra compte des spécificités et des orientations d'étude » des élèves lorsqu'il s'agira de créer « différents partenariats avec, notamment, les Affaires Culturelles de la Province, des associations comme Amnesty International, les ONG, etc. »<sup>80</sup>.

La « charte de la vie » de l'implantation de Forest de l'athénée Victor Horta (réseau de la

70 BRAEKEN, R.-M., *Le projet éducatif du réseau officiel subventionné*, <http://www.uvcw.be/articles/3,12,2,0,2270.htm>, mars 2008.

71 *Ibid.*

72 *Ibid.*

73 *Moniteur belge*, *op.cit.*, article 71.

74 Il n'y a donc aucune pertinence à essayer d'en déduire des généralités qui seraient valables pour l'ensemble d'un réseau.

75 Collège technique Saint-Jean, *Le projet d'école*, <http://www.ctsjw.be/projecol.htm>, Wavre, novembre 2008.

76 *Ibid.*

77 *Ibid.*

78 Enseignement de la Province de Liège, École polytechnique de Huy, *Projet d'établissement*, <http://www.prov-liege.be/eplimagespdfactuephuprojetetablissement.pdf>, Huy, janvier 2009.

79 *Ibid.*

80 *Ibid.*

81 Athénée royal Victor Horta, *Charte de la vie à l'athénée Victor Horta*, <http://www.ecoles.cfwb.be/arvhbru/projet.htm>, Forest, janvier 2009.

82 *Ibid.*

83 *Ibid.*

84 Il existe des exceptions où le projet est porté par un professeur seul, lequel s'investit « corps et âme » dans celui-ci. Toutefois, cette manière de fonctionner n'est pas idéale, ne fût-ce que parce qu'elle comporte le risque de voir tant d'efforts brisés par une décision hiérarchique soudaine.

85 Si un établissement n'aborde pas franchement l'éducation au développement, il n'est cependant pas utile de s'acharner à vouloir convertir les moins réceptifs. Surtout si un contact direct a confirmé le peu d'intérêt porté au sujet.

Communauté française) énonce une série de règles reprises sous la dénomination de « devoirs en tant qu'élève de l'athénée »<sup>81</sup>. Elle fait régulièrement référence à de grands textes, comme la Déclaration universelle des droits de l'homme, la Convention internationale des droits de l'enfant ou la Constitution belge. Selon cette charte, ne pas « respecter le matériel et les locaux prévus pour l'enseignement et le bien-être de tous », c'est « comme si nous gaspillions l'argent public qui pourrait aussi servir à autre chose (aide aux SDF, recherche pour le SIDA, aide aux pays pauvres, etc.) »<sup>82</sup> ou encore « comme si nous trouvions normal que les enfants n'aillent pas à l'école et travaillent dès l'âge de 7 ou 8 ans comme dans certains pays »<sup>83</sup>.

Finalement, on peut conclure que le projet d'établissement est un levier sur lequel il peut être très utile de s'appuyer lorsqu'on souhaite faire de l'éducation au développement au sein d'une école. Le fait qu'un projet d'école mentionne des aspirations (voire des projets concrets) ou pas dans ce domaine risque d'avoir une influence dans la réussite de toute entreprise qui serait lancée. Il est toujours difficile de faire vivre un projet « contre » une école. S'il est bien sûr indispensable de s'appuyer sur un ou des professeurs motivés, la direction d'une l'école et le projet d'établissement qu'elle a mis en place sont tout aussi prépondérants<sup>84</sup>. Par souci d'efficacité, on cherchera à repérer les écoles qui ont d'ores et déjà une tradition en matière d'éducation au développement ou qui, du moins, présentent un profil encourageant (par exemple au niveau de l'éducation à la citoyenneté). Bien sûr, cela ne signifie pas qu'il ne faudra pas profiter des occasions qui se présenteraient de sensibiliser une école a priori moins encline à l'être<sup>85</sup>.

## Chapitre 2.

# Parcours de la littérature relative aux enseignements technique et professionnel

Contrairement à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire général, il existe relativement peu de travaux relatifs à l'histoire des enseignements technique et professionnel en Belgique. La situation est d'ailleurs similaire en France, où « le passé de l'enseignement technique constitue une sorte de *no man's land* : des années 1950 à nos jours, la proportion des publications d'histoire de l'éducation consacrées à l'enseignement technique ne dépasse pas 2 à 3 % du total »<sup>86</sup>. Néanmoins, l'exploitation maximale des ressources de spécialistes de l'éducation<sup>87</sup>, ainsi que le fait d'étendre notre champ d'investigation aux mémoires de licence et aux thèses de doctorat<sup>88</sup> nous ont permis de réunir un matériau suffisamment riche pour nourrir notre étude.

### > 2.1. Rapprochement et distinctions entre les différentes formes d'enseignement

#### 2.1.1. TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL : UN RAPPROCHEMENT ARTIFICIEL ?

Le rapprochement entre les trois filières<sup>89</sup> de l'enseignement secondaire est « relativement récent et apparaît assez superficiel »<sup>90</sup>. Historiquement, la loi organique de l'enseignement technique de juillet 1953, ainsi que l'arrêté royal de juillet 1957 qui en a prévu les modalités formelles, scellent « le rapprochement de l'enseignement technique vis-à-vis de l'enseignement moyen et sa transformation en enseignement technique et professionnel secondaire »<sup>91</sup>. Cependant, il persiste en réalité une séparation entre l'enseignement secondaire général d'un côté, et l'enseignement secondaire technique et professionnel de l'autre<sup>92</sup>.

86 GROOTAERS, D. et TILMAN, F. (avec la collab. de), *Histoire de l'enseignement technique et professionnel en Belgique (1860-1960)*, Bruxelles, 1996, p. 3.

87 Telle que l'asbl Le Grain, fondée au début des années 1970 par « deux jeunes professeurs interpellés par leurs premiers contacts avec l'enseignement technique et professionnel » et qui « s'interrogent sur les moyens de faire face aux problèmes qu'ils y rencontrent ». Le Grain asbl est actuellement reconnu par le ministère de la culture en tant que service général d'éducation permanente ; URBAIN, M., <http://www.legrain-asbl.org/article.php3?idarticle=5>, 29 novembre 2005.

88 Les mémoires de licence que nous avons exploités sont pour la plupart issus de la FOPA (Institut de formation en sciences de l'éducation pour adultes), qui dépend de la faculté de psychologie de l'UCL. Ils sont facilement accessibles grâce à la grande disponibilité de la responsable du service matériel pédagogique (S.M.P.), Madame Bertrand-Baschwitz.

89 Par souci de clarté, soulignons que, dans la littérature, le terme de « sections » équivaut à celui de « filières ». Il arrive aussi que soit utilisée la dénomination de « formes d'enseignement ». Tous ces vocables renvoient bien aux trois grands types d'enseignement : le général, le technique et le professionnel.

90 CWIEK, Ch., *op.cit.*, p. 289.

91 GROOTAERS, D., *op.cit.*, pp. 4. et 252.

92 *Ibid.*, p. 252.



93 *Ibid.*

94 CWIEK, Ch., *op.cit.*, p. 289.

95 ARREDONDAS, C. et HAVET, Ch., *Emancipation ou effet pygmalion dans l'enseignement professionnel et la formation*, Louvain-la-Neuve, vol. 1, 2001, p. 14.

96 L'auteur fait référence ici à l'enseignement secondaire général, par opposition à l'enseignement secondaire technique et professionnel. Notons au passage que si cette terminologie est encore d'usage courant, elle se réfère pourtant à l'ancienne division en quatre formes d'enseignement : général, artistique, technique et professionnel. La réforme de 1971, qui promouvait un enseignement plus intégré, distinguait quant à elle « des sections de transition (qui correspondent aux anciennes études générales et à une partie des études techniques et artistiques), et des sections de qualification (une autre partie des anciennes études techniques et artistiques, et les études professionnelles) » ; HIERNAUX, J.-P., NIZET, J. et a., *Violence et ennui. Malaise au quotidien dans les relations professeurs-élèves*, s.l., 1984, pp. 15 et 16.

97 ARREDONDAS, C. et HAVET, Ch., *op.cit.*, p. 14.

98 LEFEVRE, J. et WILLEM, M., *Classes-réalités. Un inédit possible pour le deuxième degré de l'enseignement professionnel*, Louvain-la-Neuve, vol. 1, 1990, p. 39.

99 *Ibid.*, p. 40.

100 *Ibid.*

101 DELVAUX, B., *La difficile revalorisation de l'enseignement qualifiant*, in *Louvain*, n° 127, Louvain-la-Neuve, avril 2002, p. 16.

102 Notons que cette désaffection de la filière professionnelle, certainement influencée par

L'enseignement technique et professionnel « se caractérise lui-même par une hiérarchisation interne basée sur le niveau plus ou moins théorique des savoirs enseignés et conduisant à une position sociale plus ou moins élevée dans la hiérarchie du travail »<sup>93</sup>. Si le technique est souvent interprété « comme une simple variante d'enseignement secondaire, à côté de l'enseignement général », il a pourtant une histoire propre, qui le « construit au fil du temps comme un enseignement secondaire à part entière »<sup>94</sup>.

Lorsque l'enseignement rénové est officialisé en 1971, l'un des objectifs prioritaires est de parvenir « à assurer l'égalité d'accès aux différentes filières (...) et à atténuer autant que possible les différences socioculturelles des jeunes issus de milieux défavorisés »<sup>95</sup>. Mais on observe rapidement qu'un « processus interne de discrimination s'est substitué au processus de sélection sociale externe à l'école : les enfants des classes moyennes et supérieures se trouvent bien plus nombreux dans les filières considérées comme plus valorisantes<sup>96</sup>, tandis que ceux des classes les moins aisées se retrouvent d'échec en échec dans les autres filières »<sup>97</sup>. Si des passerelles existent bel et bien entre les différentes formes d'enseignement, « peu d'élèves du professionnel les utilisent », tandis que « force est de constater que ces passerelles fonctionnent très bien en sens inverse »<sup>98</sup>. En bout de course, « l'enseignement professionnel constitue ainsi, objectivement, une instance de relégation, un dépôt des sections générale et technique »<sup>99</sup>.

À cet égard, on ne peut s'empêcher de faire un rapprochement logique entre cette hiérarchisation qui existe dans l'enseignement secondaire et celle qui prévaut dans notre société. En effet, n'est-il pas généralement admis, dans notre civilisation occidentale en tout cas, de placer par ordre d'importance et de respectabilité « d'abord les professions intellectuelles nécessitant de nombreuses années d'études pour terminer par les métiers manuels » ?<sup>100</sup>. Enfin, depuis la fin des années 1980, on a assisté à un « resserrement de la hiérarchie, notamment par désertion des échelons les plus bas et envahissement des échelons intermédiaires »<sup>101</sup>. En effet, on observe depuis une vingtaine d'années déjà « un mouvement de report du moment de l'orientation-relégation en professionnel, qui ne compense cependant qu'en partie l'importance du phénomène de désertion de cette filière en début de cursus »<sup>102</sup>.



## 2.1.2. LA DUREE DU TRONC COMMUN

Pendant très longtemps, les pédagogues étaient persuadés que « tous les enfants pouvaient, et devaient poursuivre le plus loin possible une formation commune »<sup>103</sup>. C'est d'ailleurs cette conception de l'enseignement qui sera à la base de l'instauration du système secondaire rénové en juillet 1971. Cette nouvelle structure d'enseignement secondaire unique « visait à postposer les choix d'orientation vers l'âge de 15/16 ans »<sup>104</sup>. Dès lors, quelle que soit la forme d'enseignement, les études secondaires sont structurées en trois degrés (ou niveaux)<sup>105</sup> et en deux cycles<sup>106</sup>. D'autre part, « un large choix d'options est proposé aux élèves et certaines ne sont fréquentées que par un très petit nombre d'élèves »<sup>107</sup>.

Cette optique consistant à uniformiser au maximum la formation générale dans l'enseignement secondaire sera progressivement remise en question « au profit d'une manière de voir qui met davantage l'accent sur la correspondance des offres scolaires aux modèles culturels des publics, et donc sur la différenciation de ces offres »<sup>108</sup>. Il faut dire qu'en Belgique, « dès les débuts de l'enseignement rénové, des rapports ont fait état de l'inadaptation de la formation commune à des publics d'élèves issus des milieux populaires »<sup>109</sup>.

Il existe deux moments-clés dans l'orientation des élèves au cours de leurs études : le passage du primaire vers le secondaire et la fin du premier niveau de l'enseignement secondaire, à savoir le choix qui se pose au terme de la deuxième année du « degré d'observation »<sup>110</sup>.

la classification arbitraire dénoncée, est bien antérieure à la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire ; *ibid.*

103 HIERNAUX, J.-P., NIZET, J. et a., *op.cit.*, p. 180.

104 <http://www.comparative.edu.ru>

105 Le 1<sup>er</sup> degré est appelé « degré d'observation » ; le 2<sup>e</sup>, « degré d'orientation », alors que le 3<sup>e</sup> est appelé « degré de détermination » ; CWIEK, Ch., *op.cit.*, p. 25.

106 Le cycle inférieur comprend les trois premières années de l'enseignement secondaire et le cycle supérieur comprend les trois dernières années. Selon le décret sur une « *Ecole de la réussite* », un cycle est un « ensemble d'années d'études à l'intérieur duquel l'élève parcourt sa scolarité de manière continue, à son rythme et sans redoublement ». Le mot est également utilisé dans le cadre de l'acquisition des compétences de base ; *ibid.* et Moniteur belge, *Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental*, 14 mars 1995, art.1, 1<sup>o</sup>.

107 Remarquons que le système rénové « se caractérise par des méthodes actives, centrées sur l'élève » ; <http://www.comparative.edu.ru>

108 HIERNAUX, J.-P., NIZET, J. et a., *op.cit.*, p. 181.

109 *Ibid.*, pp. 180 et 181.

110 CWIEK, Ch., *op.cit.*, p. 6.

111 Dans la même lignée, le décret « Contrat pour l'école », entré en vigueur en septembre 2006, prévoit « la continuité pédagogique du maternel à la fin de la deuxième année du secondaire et réorganise le premier degré au niveau pédagogique ». Un renforcement de la grille commune et un recentrage des activités complémentaires sont également opérés, afin de garantir « des apprentissages de base et la réduction de l'éclatement du choix, responsables d'une orientation précoce » ; *ibid.*, p. 15.

112 *Ibid.*, p. 119.

113 Pour tenter de remédier au problème d'orientation précoce, rappelons que des classes d'accueil ont été créées afin de « faciliter le passage du fondamental au secondaire » ; <http://www.comparative.edu.ru>

114 CWISEK, Ch., *op.cit.*, pp. 6 et 118.

115 *Ibid.*, p. 119.

116 D'après leurs parents, si certains élèves de l'enseignement général ont bien un rêve, un lien est loin d'être « systématiquement établi entre ce qu'il veut faire et ce qu'il doit réaliser pour l'accomplir » ; *ibid.*, p. 120.

117 HIERNAUX, J.-P., NIZET, J. et a., *op.cit.*, p. 122.

118 *Ibid.*, p. 189.

119 HIERNAUX, J.-P., NIZET, J. et a., *op.cit.*, p. 189.

120 *Ibid.*

121 *Ibid.*, p. 123.

122 Il faut savoir que beaucoup d'élèves du technique et du professionnel se plaignent que « les enseignants vont parfois trop vite dans l'exposé des cours ». Afin de remédier à cela, non seulement « cela sup-

Malgré la logique d'un tronc commun jusqu'à quatorze ans déterminée par le décret « Missions »<sup>111</sup>, il est clair qu'un nombre important d'élèves sont orientés relativement tôt vers une filière d'enseignement plutôt qu'une autre<sup>112</sup>. La marge de manœuvre de l'adolescent est en réalité relativement limitée, soit en raison de ses résultats scolaires ou d'une décision éventuelle du conseil de classe<sup>113</sup>, soit « par les attentes et les visées des parents en termes d'intentions d'avenir »<sup>114</sup>.

Finalement, il apparaît que « les élèves sont dotés de ressources différenciées et inégales pour faire face à l'orientation » selon la filière d'enseignement dans laquelle ils s'inscrivent<sup>115</sup>. En effet, « seuls les élèves orientés vers l'enseignement de qualification sont dans l'obligation de se projeter dans l'avenir », alors que « pour l'élève qui suit le général, les préoccupations professionnelles sont quasi-inexistantes »<sup>116</sup>.

### 2.1.3. UNE PEDAGOGIE NECESSAIREMENT AMENAGEE ?

Les objectifs de l'enseignement doivent-ils systématiquement « se greffer sur les projets et les demandes des jeunes, de manière à rencontrer leur motivation » ?<sup>117</sup> Certains didacticiens estiment qu'à partir du moment où le monde scolaire ne constitue pas un bloc monolithique mais qu'au contraire, il présente des visages très différents, chaque « culture spécifique ne peut se rencontrer que par des pédagogies spécifiques »<sup>118</sup>. Selon cette vision des choses, les apprentissages originaux qui auront été mis en place participeront automatiquement à la reconnaissance et à la valorisation de la forme d'enseignement concernée<sup>119</sup>. Pour eux, « une formation, une école adaptées ne peuvent naître de valeurs étrangères à celles du public auquel elles se destinent », tandis que les pédagogies instaurées ne « peuvent pas davantage se concevoir comme un modèle réduit de ce qui se pratique ailleurs »<sup>120</sup>.

Or, en ce qui concerne l'enseignement technique et professionnel, ne se retrouve-t-on pas parfois face à une inadéquation « des programmes qui empruntent leurs éléments à l'enseignement général en en soustrayant quelques chapitres ? »<sup>121</sup>. Peut-on raisonnablement croire qu'il suffit de demander « aux professeurs de cours généraux de se montrer moins exigeants tout en restant fidèles à ces programmes » pour solutionner l'affaire ?<sup>122</sup>

Evidemment, certains ne pourront s'empêcher de conclure que les élèves des filières techniques et professionnelles sont tout simplement « inadaptés à toute formation dans les matières classées comme générales »<sup>123</sup>. Pourtant, il serait peut-être utile de se demander si « l'approche essentiellement théorique de ces matières ne tient (...) pas à l'attitude des enseignants à leur égard, à la manière dont ces enseignants ont été formés, à leur modèle culturel ? »<sup>124</sup>. En effet, « les apprentissages en français, en mathématiques peuvent se faire d'une manière très pratique, à l'occasion de réalisations concrètes qui ont un lien avec les intérêts des jeunes »<sup>125</sup>.

En premier lieu, « certaines disciplines perçues comme rébarbatives sont devenues plus accessibles grâce à leur intégration dans une démarche interdisciplinaire ». Ainsi, il semble bien que « l'interdisciplinarité constitue une méthodologie de réussite dans l'enseignement professionnel »<sup>127</sup>. Cela permet de souligner que « si la transmission de savoirs, fondée sur le cloisonnement des disciplines, n'offre que bien peu d'attraits pour certains élèves de l'enseignement général, elle s'avère totalement illusoire dès qu'il s'agit de sections professionnelles »<sup>128</sup>. Le souci constant d'interdisciplinarité et de transdisciplinarité assez spécifique à l'enseignement technique et surtout professionnel se retrouve également dans la mise sur pied des concepts de classe de découverte et de dépaysement ou dans celui de classe-entreprise<sup>129</sup>.

pose que l'enseignant prenne du temps pour expliquer, réexpliquer, écrire au tableau s'il le faut », mais « cela suppose aussi que les jeunes aient, de temps en temps, l'occasion de souffler, de se reprendre ». D'ailleurs, « assez unanimement (...), les jeunes consultés mettent la relation d'aide au cœur du rapport pédagogique » ; *ibid.*, pp. 123, 125 et 127.

123 *Ibid.*, p. 124.

124 *Ibid.*

125 Ainsi, « qu'est-ce qui empêche les professeurs de cours généraux d'être, à leur manière, de vrais professeurs de pratique et des praticiens ? ». Par exemple, est-ce vraiment « impensable que l'enseignant s'interroge sur les relations qu'il peut y avoir entre l'histoire et le métier de soudeur ? » ; *ibid.*, pp. 123 et 124.

126 LEFEVRE, J. et WILLEM, M., *op.cit.*, p. 149.

127 A ce propos, notons que la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique a légitimé, dès le milieu des années 1980, des « programmes expérimentaux pour les deuxième et troisième degrés professionnels », sous l'appellation de « *Thèmes* ». Cette activité regroupe les heures de français, d'actualité et de formation humaine sociale et familiale mais peut aussi intégrer d'autres cours suivant les besoins. Il faut bien constater que c'est « l'unique fois où un décloisonnement des cours fut officiellement reconnu par les autorités subsidiaires et homologantes » ; *ibid.*, pp. 149, 152 et 153.

128 *Ibid.*, p. 149.

129 Dans les deux premiers cas, il s'agit de faire vivre les élèves quelques jours en dehors de l'établissement scolaire afin de les confronter à « une activité

complexe, la plus proche possible d'une situation naturelle que pourra rencontrer l'élève ». Alors que la classe-entreprise vise à ce que « les élèves du deuxième et/ou du troisième degré de l'enseignement professionnels assument en groupe la responsabilité d'une entreprise (...) dans une stratégie qui rend les apprentissages moins artificiels » ; *Ibid.*, p. 151.

130 *Ibid.*, p. 150

131 LEFEVRE, J. et WILLEM, M., *op.cit.*, p. 149.

132 *Ibid.*

133 PECSI, D., *La justice scolaire : analyse des propos de l'équipe éducative dans une école technique et professionnelle en Communauté française. Etude de cas à l'Institut Sainte-Marie à Châtelineau*, Louvain-la-Neuve, 2007, p. 12.

134 ARREDONDAS, C. et HAVET, Ch., *op.cit.*, p. 13.

135 *Ibid.*

136 Cette nouvelle évolution est effectivement justifiée « au nom du chômage des jeunes qu'on attribue à leur formation déficiente ». Il est vrai que la qualification scolaire ne parvient pas à suivre les avancées technologiques ; *ibid.*, p. 14.

137 YAPU, M., *Organisation des savoirs scolaires dans l'enseignement technique et professionnel. Déterminants des finalités, des contenus et des pratiques curriculaires*, 1993, p. 35.

138 *Ibid.*, p. 36.

139 *Ibid.*

En deuxième lieu, un autre moyen très efficace de contribuer à un décloisonnement des cours a été créé au sein de l'enseignement technique et professionnel : il s'agit de la classe-atelier. Suivant ce concept, « plusieurs disciplines peuvent être travaillées dans un même espace par des élèves différents à un même moment »<sup>130</sup>. L'idée initiale consiste à aménager « un local suffisamment vaste pour y accueillir les élèves et pour y disposer, d'un côté les bancs et le matériel nécessaire aux cours généraux, de l'autre des établis et des machines pour les cours pratiques »<sup>131</sup>. Cette initiative, qui doit impérativement être portée par toute une équipe d'enseignants, est généralement réservée à des élèves du premier degré de l'enseignement professionnel, qui bénéficient dès lors d'une « pédagogie différenciée intégrée dans une structure horaire souple et un espace ouvert »<sup>132</sup>.

#### 2.1.4. L'OBLIGATION SCOLAIRE PROLONGEE : UN PROGRES POUR TOUS ?

À partir de 1914, « la période d'obligation scolaire s'étend de l'âge de 6 ans à 14 ans »<sup>133</sup>, alors que la crise économique sévissant au milieu des années 1930 se trouve à l'origine de la décision de rendre l'école de jour à plein temps obligatoire entre 14 et 16 ans<sup>134</sup>. L'arrêté royal qui installe cette contrainte vise à limiter le chômage des jeunes, particulièrement dans les communes et les régions industrielles, « en les incitant à terminer leur scolarité primaire, puis à entamer des études techniques, professionnelles ou ménagères »<sup>135</sup>. De même, la croissance continue du chômage ainsi que « l'apparition de nouvelles formes de pauvreté » influencent la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans, un choix qui est homologué par la loi du 29 juin 1983<sup>136</sup>.

Cette dernière révision de l'obligation scolaire touche presque exclusivement « la population qui quittait ou qui allait quitter l'école », puisque « les jeunes affectés sont de la tranche d'âge de 15 à 18 ans, en général, terminant le deuxième degré et poursuivant les enseignements technique et professionnel »<sup>137</sup>. Dès lors, la loi de 1983 « a pour effet de retenir des jeunes ayant la volonté d'aller travailler avec leur diplôme du niveau inférieur », autrement dit, « on garde des jeunes n'ayant pas de motivation scolaire »<sup>138</sup>. Si « la nouvelle organisation apparaît comme une contrainte pour les élèves », il ne faut pas négliger que cela rend également « plus difficile le travail enseignant »<sup>139</sup>.

C'est d'ailleurs pourquoi la refonte complète du troisième degré « exige d'envisager autrement les contenus curriculaires »<sup>140</sup>, d'autant plus quand on a conscience qu'une formation technique « peut conduire éventuellement à l'enseignement supérieur »<sup>141</sup>. Rapidement, un fossé se crée entre une catégorie d'élèves de l'enseignement professionnel « qui est sans volonté de poursuivre des études » et « d'autres élèves souhaitant et acceptant positivement la poursuite jusqu'au troisième degré », leur motivation étant d'atteindre « un niveau de qualification plus élevé »<sup>142</sup>.

## 2.1.5. L'ENSEIGNEMENT EN ALTERNANCE

À l'origine, l'enseignement technique, particulièrement en ce qui concerne les garçons, « s'adresse à un public âgé de plus de quatorze ans, rétif à la fréquentation de l'enseignement de jour, dans la mesure où son identité se définit, jusqu'après la guerre 40-45, en liaison avec le travail et en opposition par rapport à l'école »<sup>143</sup>. Dès lors, on peut considérer que les politiques actuelles visant à rapprocher l'enseignement technique et professionnel du monde économique, via un enseignement alternant temps de présence à l'école et passage en entreprise, constituent en réalité un retour aux sources<sup>144</sup>.

Ce qu'on appellera d'abord les centres d'enseignement à horaire réduit, se chargeront d'accueillir certains jeunes, avant qu'en 1993, une charte de la formation en alternance soit signée par les principaux décideurs économiques, politiques et sociaux de la Communauté française<sup>145</sup>. Auparavant, la loi de 1983 relative à la prolongation de l'obligation scolaire<sup>146</sup> avait déjà statué le fait que le jeune « âgé de 15 ans, ayant suivi régulièrement une deuxième année d'enseignement secondaire de plein exercice, et qui ne souhaite plus poursuivre ses études dans ce type d'enseignement, peut choisir un enseignement à horaire réduit »<sup>147</sup>. À l'heure actuelle, il existe « deux types de structure qui organisent ces formations en Communauté française : les centres de formation permanente des classes moyennes<sup>148</sup> et les centres d'éducation et de formation en alternance (CEFA), directement organisés par des établissements d'enseignement secondaire »<sup>149</sup>.

140 C'est-à-dire l'ensemble des conditions d'enseignement : horaire, programmes, pratiques pédagogiques et didactiques, matériel, etc. ; <http://publimath.irem.univ-mrs.fr/glossaire/AN007.htm>, 20 mars 2008.

141 YAPU, M., *op.cit.*, pp. 36 et 37.

142 *Ibid.*, p. 37.

143 Et encore plus singulièrement « par rapport à l'école moyenne, supposée s'adresser à la bourgeoisie et aux classes moyennes et réputée être un lieu où les fils de travailleurs n'ont pas leur place » ; GROOTAERS, D., *op.cit.*, pp. 289 et 290.

144 VANDENBERGHE, V., *Un enseignement à réguler, des filières à revaloriser*, Bruxelles, 2002, p. 37.

145 La dite charte visant « à favoriser des expérimentations dans l'enseignement technique de qualification ou professionnel des deuxième et troisième degrés du secondaire » ; *ibid.*, p. 38.

146 A cet égard, notons que les pays latins ou anglo-saxons ont mobilisé très tôt ce modèle dit de l'alternance, afin d'éviter le décrochage scolaire de nombreux jeunes « si l'obligation scolaire devait être appliquée selon le modèle scolaire classique » ; *ibid.*, p. 37.

147 Alors que si le jeune « est âgé de 16 ans, aucune autre condition n'est nécessaire » ; PECSI, D., *op.cit.*, p. 17.

148 Il s'agit d'une part des IFAPME (institut wallon de formation en alternance des indépendants et petites et moyennes entreprises), qui dépendent de la Région wallonne, et des SFPME (service formation des petites et moyennes entreprises) d'autre part, qui dépendent de la Région bruxelloise ; *ibid.*, p. 18.

149 DELLISSE, Ph., *op.cit.*, pp. 17 et 18.

150 Par ailleurs, il règnerait également « un effet d'entraînement positif auprès des travailleurs entourant les stagiaires » ; GROOTAERS, D. et TILMAN, F., *Enseignement technique et professionnel. Balises pour demain*, in *La revue nouvelle*, 1995, pp. 109 et 110.

151 *Ibid.*, p. 110.

152 En effet, la perception de notre système scolaire partagée par le plus grand nombre est qu'on « inscrit d'abord dans l'enseignement général, si l'on ne s'en sort pas, on passe dans le technique, si les résultats ne suivent toujours pas, on descend en professionnel et en dernier recours, il reste toujours l'enseignement en alternance pour les plus mauvais » ; DELLISSÉ, Ph., *op.cit.*, p. 18.

153 Avec cette loi de 1953, pour la première fois, toutes les formes d'enseignement sont intégrées dans un système commun : le secondaire ; GROOTAERS, D., *op.cit.*, p. 251.

154 *Ibid.*

155 Même si « cette concurrence et cette infériorisation de l'enseignement technique vis-à-vis de l'enseignement moyen sont déjà en germe pendant l'entre-deux-guerres » ; *ibid.*, p. 252.

156 VANDENBERGHE, V., *op.cit.*, p. 33.

157 *Ibid.*, p. 34.

158 *Ibid.*, p. 24.

Si la formation en alternance possède de nombreux atouts, elle présente aussi quelques limites. Certains employeurs sont surtout intéressés par des avantages matériels, tels que « l'accroissement de la production grâce à un personnel supplémentaire peu coûteux et, surtout, la possibilité de disposer de contrats à l'essai gratuits facilitant le processus de recrutement »<sup>150</sup>. D'autres y voient des avantages symboliques, comme par exemple le fait de contribuer à « l'amélioration de l'image de l'entreprise »<sup>151</sup>. Mais la raison essentielle pour laquelle ces formules d'enseignement en alternance « ne fonctionnent pas très bien, c'est (...) parce qu'elles sont considérées comme le bas de l'échelle de l'apprentissage »<sup>152</sup>.

## ➤ 2.2. Un enseignement technique et professionnel systématiquement dévalorisé ?

Avant la loi organique de 1953, l'enseignement technique disposait d'une relative autonomie vis-à-vis de l'enseignement moyen et était davantage valorisé qu'aujourd'hui, notamment en raison d'un « programme d'enseignement théorique d'une exigence élevée »<sup>153</sup>. En réalité, « la fonction de dépotoir dévolue à l'enseignement technique et surtout à l'enseignement professionnel date (...) d'une époque beaucoup plus récente »<sup>154</sup>. En définitive, « le processus de sélection et d'orientation en cascade des élèves à partir de l'enseignement général vers l'enseignement technique et à partir de ce dernier vers l'enseignement professionnel » peut être daté historiquement<sup>155</sup>.

### 2.2.1. UNE SEGREGATION IMPORTANTE ENTRE ETABLISSEMENTS

La déconsidération des filières techniques et professionnelles trouve son origine dans « l'accès à cet enseignement au terme d'un processus fait d'échecs successifs, parfois de changements d'établissement répétés, et non selon ce que les économistes nomment un premier choix »<sup>156</sup>. En Belgique, ce processus de relégation se traduit par des « redoublements successifs ayant pour effet ultime de forcer la réorientation et l'émergence d'un équilibre sur le quasi-marché scolaire, synonyme de forte ségrégation inter-établissements »<sup>157</sup>. En effet, il semble que la mobilité importante des élèves d'un établissement scolaire à un autre, couplée au choix initial, conduit à une ségrégation très nette entre établissements francophones<sup>158</sup>. Par exemple, « dans les arrondissements de grandes villes comme Bruxelles, Liège et Charleroi, certains établissements comptent moins de 5 %

d'élèves en retard, d'autres plus de 90 % »<sup>159</sup>. La même fracture « s'observe, certes avec une intensité moindre, dans les arrondissements plus ruraux »<sup>160</sup>.

Contrairement à ce qui est habituellement imaginé, « l'intensité du libre choix scolaire au niveau de l'arrondissement, soit le nombre d'établissements accessibles au public, est un facteur qui exacerbe la ségrégation entre établissements »<sup>161</sup>. Cette constatation s'explique par le fait « qu'il n'est de concurrence effective qu'entre écoles également dotées en moyens et ressources, donc de public-élève », ce qui est loin d'être les cas en Communauté française<sup>162</sup>. Dès lors, « tant qu'un quasi-marché est synonyme de forte ségrégation entre établissements, il faut craindre que la concurrence soit déséquilibrée, donc inefficace »<sup>163</sup>. Le maintien d'un *apartheid scolaire* demeure une réalité contre laquelle il est extrêmement difficile de lutter. Une fois qu'un établissement a atteint « une certaine concentration d'élèves de familles modestes, un effet boule de neige s'observe : les parents aisés sont moins enclins à y envoyer leurs enfants »<sup>164</sup>.

Ce processus de discrimination a la particularité de s'opérer en grande partie hors du contrôle de l'Etat<sup>165</sup>. Sa seule réaction « consiste en l'organisation de discriminations positives, soit l'attribution de moyens supplémentaires aux écoles-ghettos »<sup>166</sup>. Vu « la faiblesse des moyens affectés à cette politique, on peut craindre que celle-ci n'ait en définitive qu'un impact limité sur le degré global de ségrégation du système »<sup>167</sup>. Si l'on s'en tient à un objectif « d'équité comprise comme égalité de résultats », on peut partir du principe que « plus d'équité appelle plus d'hétérogénéité »<sup>168</sup>. Cependant, redistribuer *pêle-mêle* les élèves des écoles performantes pourrait bien impliquer « des résultats scolaires à la baisse pour les élèves qui les fréquentent actuellement »<sup>169</sup>.

159 *Ibid.*, pp. 24 et 25.

160 La ségrégation interétablissements « se remarque aussi en termes de profil socioéconomique » ; *ibid.*, p. 25.

161 *Ibid.*

162 *Ibid.*, pp. 58 et 59.

163 *Ibid.*, p. 59.

164 D'où l'apparition graduelle d'un « véritable phénomène de canalisation sociale, de streaming » ; ARREDONDAS, C. et HAVET, Ch., *op.cit.*, p. 158.

165 VANDENBERGHE, V., *op.cit.*, p. 36.

166 *Ibid.*

167 Notons que « son objet premier n'est d'ailleurs pas de lutter contre la ségrégation mais plutôt de procéder à des compensations là où se concentrent les publics les plus exposés au risque d'échec » ; *ibid.*, pp. 36 et 37.

168 VANDENBERGHE, V., *Iniquité de l'enseignement en Communauté française : bref état des lieux et examen du rôle du mode de groupement des élèves d'un enseignement secondaire massif*, in FRENAY, M. et MAROY, Ch., *op.cit.*, p. 250.

169 « Mécaniquement en effet, toute déségrégation a pour effet de diminuer le niveau des effets de pairs dans un certain nombre d'écoles et de classes » ; *ibid.*

170 Là encore, il est utile de comparer avec la situation qui prévaut en Finlande, où, à l'opposé, le pourcentage d'élèves ayant dû recommencer une année est quasiment nul. Pourtant, aucune loi spéciale n'a été votée dans ce sens et ce n'est pas davantage la conséquence d'une pression officielle contraignante qui se serait imposée dans les écoles. Simple- ment, ce taux insignifiant de redoublement est un des indicateurs de la bonne santé du système scolaire finlandais ; VANDENBERGHE, V., *op.cit.*, p. 21 et *Le Soir*, 28 avril 2008, p. 3.

171 VANDENBERGHE, V., *op.cit.*, p. 21.

172 Ibid.

173 Par exemple, il a été établi que « la probabilité de réussite en deuxième secondaire diminue nettement avec le niveau de retard accumulé » ; *ibid.*, pp. 21 et 22.

174 Comme une réforme du premier degré du secondaire dans notre pays, récemment abandonnée, entendait l'imposer.

175 VANDENBERGHE, V., *op.cit.*, p. 22.

176 PECSI, D., *op.cit.*, p. 13.

177 D'une part, « le programme y est plus individualisé afin de permettre à l'enfant de renforcer ses connaissances de base ». D'autre part, lorsqu'il aura achevé cette première année B, « l'élève aura le choix entre un passage vers une première A (première année commune) ou une deuxième année de l'enseignement professionnel (2<sup>e</sup> P) » ; *ibid.*, p.14.

178 Cette année complémentaire « ne peut être envisagée comme un redoublement et doit s'effectuer dans le même établissement scolaire » ; *ibid.*, p.13.

179 DELLISSE, Ph., *op.cit.*, p. 22.

180 Ce qui fait dire à certains qu'en

## 2.2.2. LA PROBLEMATIQUE DU REDOUBLEMENT

Notre système d'enseignement se caractérise par un « recours massif (...) au redoublement en cas de difficulté d'apprentissage »<sup>170</sup>. De surcroît, cette problématique du redoublement en cascade « concerne surtout les élèves à profil socio-économique plus faible »<sup>171</sup>. Surtout, « plusieurs indices laissent croire qu'il s'agit là d'un remède peu efficace, au sens où il augmente peu ou pas du tout les chances de réussite »<sup>172</sup>. Au contraire, « le redoublement semble appeler le redoublement »<sup>173</sup>. Si faire passer automatiquement les élèves au niveau supérieur<sup>174</sup> « peut compliquer le travail de motivation des élèves (...) et accentuer le degré d'hétérogénéité des acquis chez les diplômés, il semble que le recours massif au redoublement (...) multiplie les situations de décrochage complet de la part des élèves qui ont doublé une fois ou plus »<sup>175</sup>.

Afin de trouver une parade, le décret « Missions » de 1997 intègre l'enseignement fondamental (les primaires) et l'enseignement secondaire (le rénové) « dans un continuum pédagogique »<sup>176</sup>. De même, l'apparition d'un premier degré différencié, c'est-à-dire le passage par une première B (appelée aussi première accueil), a pour but d'offrir une solution « pour l'élève qui, en raison de certaines lacunes, ne pourrait suivre au même rythme que les autres les cours de la première année du premier degré »<sup>177</sup>. Enfin, dans ce premier degré de l'enseignement secondaire, « l'élève qui en ressent le besoin, après une première ou une deuxième année commune, peut bénéficier d'une année complémentaire pour atteindre un niveau de maîtrise suffisant des socles de compétences »<sup>178</sup>. Toutefois, la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire ne semble pas avoir véritablement résolu le problème. Celui-ci n'est en réalité que reporté. Face aux « nombreuses classes bondées de première année dans les établissements d'enseignement général », on s'aperçoit que « les écoles techniques et professionnelles ont parfois du mal à aligner deux ou trois classes de première année ». Par contre, « le nombre d'élèves augmente en deuxième et explose en troisième par l'arrivée de ceux qui n'ont pas réussi dans l'enseignement général »<sup>179</sup>. On peut en conclure que c'est donc partiellement « sur la base de l'échec que se remplit l'école technique et professionnelle »<sup>180</sup>.



Par ailleurs, si « aujourd’hui, la quasi-totalité des jeunes continuent leur études jusqu’à vingt ans, ils le font dans le but d’obtenir un diplôme, celui de fin d’enseignement secondaire si possible, et cela, même lorsque leur parcours scolaire est jalonné d’échecs et de redoublements »<sup>181</sup>. A partir du moment où « les emplois pour les moins de vingt ans n’existent pratiquement plus », on se rend compte que, « pour les jeunes correspondant à cette tranche d’âge, il n’y a d’autre d’alternative que l’école ou le chômage »<sup>182</sup>. C’est pour cette raison que de nos jours, « à l’inverse d’hier, les jeunes continuent leurs études le plus longtemps possible, sans se poser trop de questions », dans le sens où « l’école représente à leurs yeux une sorte de moindre mal »<sup>183</sup>. Ainsi, ils allongent « leur séjour à l’école, ne fût-ce que pour éviter l’inactivité, ou encore pour conserver le droit aux allocations familiales »<sup>184</sup>.

Les retards scolaires (d’un an ou davantage) « diminuent depuis une dizaine d’années dans les deux premiers degrés de l’enseignement secondaire ordinaire »<sup>185</sup>. En ce qui concerne le troisième degré, « la proportion d’élèves en retard diminue depuis moins longtemps en raison des effets de la prolongation de la scolarité, conduisant les élèves les plus en retard à demeurer plus qu’avant sur les bancs de l’école »<sup>186</sup>. Quand on analyse le phénomène dans sa globalité, « la proportion de jeunes dans la norme, c’est-à-dire sans retard et fréquentant l’enseignement ordinaire, ne cesse de croître, y compris dans les tranches d’âge plus élevées »<sup>187</sup>. Cette réalité encourageante ne doit pas occulter la forte variabilité qui existe, « en termes de proportion d’élèves en retard, (...) entre l’enseignement général et les trois autres filières, technique de transition y compris »<sup>188</sup>. Or, « cette inégale répartition des élèves en retard entre filières est l’un des éléments qui conduit à la création de groupes-classes plus difficilement gérables »<sup>189</sup>. Autre constatation : « le fait que les élèves ayant trois ans de retard ou davantage représentent plus du quart des élèves inscrits en 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> année de l’enseignement professionnel ne peut être sans conséquence pédagogique »<sup>190</sup>.

définitive, « que l’on retarde ou non l’entrée, on ne choisit pas d’aller en professionnel, on est désigné... » ; *ibid.*, pp. 17 et 22.

181 Ce raisonnement (ou ce calcul) se base « sur une perception intuitive de la part des jeunes et de leurs parents, au sujet de la réalité du marché du travail : le diplôme protège, relativement, du chômage » ; GROOTAERS, D. et TILMAN, F., *op.cit.*, pp. 102 et 103.

182 *Ibid.*, p. 103.

183 GROOTAERS, D. et TILMAN, F., *op.cit.*, p. 103.

184 Il est encore plus étonnant d’apprendre que, de temps en temps, « la conjoncture actuelle amène même certains jeunes à revenir en classe » ; HIERNAUX, J.-P., NIZET, J. et a., *Une école pour nous ? L’abandon de scolarité vu par les jeunes*, s.l., 1982, p. 107.

185 CERISIS-UCL (Centre de recherche interdisciplinaire pour la solidarité et l’innovation sociale), *L’enseignement secondaire dans le bassin scolaire de Charleroi. Ecoles, élèves et trajectoires scolaires*, Charleroi, 1997, p. 74.

186 *Ibid.*

187 *Ibid.*

188 *Ibid.*, p. 86.

189 *Ibid.*

190 Ajoutons que « même si les phénomènes de relégation sont manifestes, le retard scolaire accumulé par les élèves des filières socialement moins cotées ne l’ont pas toujours été avant l’entrée dans ces filières », tenant compte du fait que « le redoublement au sein de ces filières touche en effet beaucoup d’élèves » ; *ibid.*, pp. 86 et 87.

191 *Ibid.*, p. 74.

192 *Ibid.*, p. 75.

193 D'ailleurs, « une fois sorti du système scolaire, le retard scolaire compte-t-il encore vraiment, lorsqu'on compare des individus sortis des mêmes filières ? » ; *ibid.*

194 *Ibid.*

195 Selon certains, « il y assurément un peu de cet exercice de camouflage dans la réforme récente concernant le premier degré » ; *ibid.*

196 Les études qui ont été réalisées « révèlent de nettes différences entre ces groupes d'enseignement ». Sans compter les nuances supplémentaires qui peuvent exister au sein de chaque catégorie, par exemple entre le technique de transition et le technique de qualification, ou tout simplement suivant les options proposées ; YAPU, M., *op.cit.*, p. 40.

197 Tels que « les types de cours, leurs contenus, leurs démarches, leurs publics, etc. » ; *ibid.*

198 Pours'en convaincre, « il suffirait d'examiner la grille horaire » ; *ibid.*

199 *Ibid.*, p. 41.

200 *Ibid.*

201 VANDENBERGHE, V., *op.cit.*, p. 34.

202 *Ibid.*

203 *Ibid.*, p. 35.

204 *Ibid.*

205 *Ibid.*

206 Et ce, dans la lignée des pays précurseurs que constituaient entre autres la Finlande, le Royaume-Uni ou la France, dont « la redéfinition des

Certains auteurs insistent sur l'importance de « ne pas instituer le retard scolaire comme seule norme d'évaluation d'un système scolaire »<sup>191</sup>. Tout d'abord, « il y a quelque chose d'absurde à vouloir que tous les jeunes suivent le même rythme alors qu'on prêche parallèlement le respect du rythme de chacun »<sup>192</sup>. Ainsi, on est en droit de penser que « le redoublement vaut parfois mieux qu'une réorientation hâtive, sans rapport avec les aspirations du jeune »<sup>193</sup>. De surcroît, l'indicateur retard interprété isolément pourrait entraîner l'apparition de politiques qui se résumeraient « à faire disparaître un signe extérieur malvenu (l'importante proportion d'élèves en retard) tout en maintenant de nettes différences de progression au sein d'un groupe classe »<sup>194</sup>. Par ce biais, les politiciens obtiendraient « une sorte de camouflage du retard réel, dont la réalité ne réapparaîtrait qu'aux moments-clés de l'orientation et de la différenciation des trajectoires »<sup>195</sup>.

### 2.2.3. LES CONTENUS ENSEIGNES

Les contenus enseignés sont très différents selon la filière d'enseignement concernée. Malgré le socle commun que constitue le décret Missions, les finalités pédagogiques des enseignements général, artistique, technique et professionnel ne sont pas les mêmes<sup>196</sup>. La scission se situe aussi bien « au niveau de l'organisation factuelle de l'enseignement »<sup>197</sup>, qu'« en amont, c'est-à-dire au niveau organisationnel du système scolaire lui-même »<sup>198</sup>. Surtout, les élèves des enseignements technique et professionnel ont un rapport fondamentalement différent au savoir et aux connaissances que celui qui est communément partagé dans l'enseignement général<sup>199</sup>. Ainsi, « ce que le milieu populaire définit comme savoir (le savoir populaire) a comme particularité d'être le savoir pratique ou le savoir-faire, le savoir sans langage, le savoir finalisé (finalités), le savoir qui se transmet à travers l'action et non par des mots »<sup>200</sup>.

Par ailleurs, la concentration d'élèves en situation d'échec scolaire au sein de l'enseignement technique et professionnel participe à un nivellement par le bas du niveau moyen des classes et « compromet l'activité même de transmission des savoirs »<sup>201</sup>. Le risque encouru est que « la fonction qualifiante de ces filières cède alors le pas à des activités relevant du traitement social du mal-être des jeunes ou, plus simplement, de la gestion des problèmes de discipline ou de violence »<sup>202</sup>. Cette crise « des contenus des cours en eux-mêmes » a pour conséquence que ceux-ci « s'apparentent souvent à une succession de matières peu intégrées, sans rapport véritable avec les contextes d'utilisation et non orientées vers les tâches dites de résolution de problèmes »<sup>203</sup>. Pourtant, « plus que de savoirs juxtaposés, c'est de véritables compétences stratégiques dont les jeunes ont besoin »<sup>204</sup>.

D'aucuns avancent « la double hypothèse d'une inadéquation des contenus enseignés par rapport à ce que valorisent certains employeurs et/ou d'une relative pauvreté de ces mêmes contenus au regard des potentialités et besoins des publics fréquentant ces filières »<sup>205</sup>. Malgré les efforts consentis par la Communauté française<sup>206</sup> qui ont conduit de

nombreux établissements à privilégier « une tradition de forte proximité avec le monde professionnel par le biais d'échanges de personnels, de stages, de mise à disposition d'équipements spécialisés, l'impression générale est plutôt celle du découplage »<sup>207</sup>. En Belgique, « l'accent a été mis sur l'écriture de la définition des compétences à atteindre et l'écriture en aval des programmes d'enseignement », mais « la question de la mise en œuvre de ces programmes est relativement peu traitée, et celle des résultats qu'ils produisent réellement en termes de compétences est (...) absente du paysage »<sup>208</sup>.

## 2.2.4. UN DEFICIT DE CREDIT PAR RAPPORT AUX AUTRES FORMES D'ENSEIGNEMENT ?

Par comparaison au seul diplôme de primaire, « la possession du diplôme secondaire inférieur conduit à un accroissement de la probabilité d'emploi de 6,7 % », alors que le fait de disposer « d'un diplôme secondaire supérieur signifie une probabilité majorée de 10 % »<sup>209</sup>. Si être détenteur d'un diplôme de l'enseignement secondaire technique ou professionnel n'a « aucun effet statistiquement significatif sur la probabilité d'exercer un emploi rémunéré », certaines études font apparaître que « les diplômés des filières qualifiantes du secondaire enregistrent des revenus moindres que les diplômés du général de même niveau »<sup>210</sup>. La dévalorisation des filières techniques et professionnelles « se traduit également par de plus faibles probabilités d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur, là où, en théorie, les différentes filières sont réputées équivalentes »<sup>211</sup>. De nombreux indicateurs statistiques révèlent en effet que « les probabilités d'obtenir un diplôme universitaire pour les diplômés de l'enseignement secondaire professionnel restent quasiment nulles »<sup>212</sup>.

Il ne faut pas non plus négliger la « concurrence naissante entre l'enseignement secondaire qualifiant et le supérieur non universitaire, en plein essor »<sup>213</sup>. Cette dernière voie mène le plus souvent, « tout comme les filières secondaires de qualification ancienne, à une insertion professionnelle rapide »<sup>214</sup>. De plus, elle a « l'avantage d'offrir certaines formations qui n'entrent pas (plus) dans le champ de l'enseignement secondaire technique et professionnel »<sup>215</sup>. Selon certains auteurs, cette « émergence de fait d'un enseignement supérieur de type court à vocation qualifiante » serait une réponse à « la déqualification de l'enseignement secondaire »<sup>216</sup>. L'hypothèse de Vincent Vandenberghe<sup>217</sup> est que la relative faiblesse de l'enseignement secondaire technique et professionnel aurait entraîné « la professionnalisation d'une partie de l'enseignement supérieur qui, jusqu'ici, avait surtout une vocation académique et/ou pédagogique mais qui, ce faisant, capterait une part croissante de la demande traditionnellement dévolue au secondaire technique et professionnel »<sup>218</sup>.

options groupées de l'enseignement technique et professionnel », dans le cadre d'une réforme de grande ampleur qui « traverse l'ensemble des pays industrialisés, et singulièrement les pays de la Communauté européenne », était en œuvre depuis le début des années 1990 ; ARREDONDAS, C. et HAVET, Ch., *op.cit.*, p. 34.

207 *Ibid.*

208 « A l'inverse, les pays étrangers (Grande-Bretagne, Finlande) qui poursuivent le même objectif de promotion des compétences ont mis l'accent sur le développement de procédures et d'instances de certification des compétences » ; *ibid.*, pp. 77 et 78.

209 Tandis que « la prime est de 12,36 % pour le supérieur court et de 13,5 % pour le supérieur de type long » ; *ibid.*, p. 13.

210 À savoir, plus précisément, « 10 % pour les hommes diplômés du technique et professionnel secondaire supérieur et 23 % pour les femmes diplômées du technique et professionnel secondaire inférieur » ; ARREDONDAS, C. et HAVET, Ch., *op.cit.*, pp. 13 et 33.

211 *Ibid.*

212 *Ibid.*, p. 33.

213 VANDENBERGHE, V., *op.cit.*, p. 34.

214 *Ibid.*

215 *Ibid.*

216 *Ibid.*

217 Vincent Vandenberghe est professeur au département d'économie de l'Université Catholique de Louvain (UCL). Il a été directeur du Groupe inter-facultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) en 2004-2005.

218 VANDENBERGHE, V., *op.cit.*, p. 34.

219 *Ibid.*, p. 35.

220 *Ibid.*, pp. 35 et 36.

221 *Ibid.*, p. 36.

222 *Ibid.*

223 *Ibid.*

224 ARREDONDAS, C. et HAVET, Ch., *op.cit.*, p. 25.

225 *Ibid.*

226 Si on se penche, par exemple, sur « le niveau en math et en sciences d'un élève fréquentant les premières années du secondaire », il est frappant de se rendre compte qu'en Belgique, « plus que dans nombre de pays de l'OCDE », l'origine socioéconomique des élèves « conditionne le résultat scolaire » ; VANDENBERGHE, V., *Iniquité de l'enseignement en Communauté française : bref état des lieux et examen du rôle du mode de groupement des élèves d'un enseignement secondaire massifié*, in FRENAY, M. et MAROY, Ch., *op.cit.*, p. 240.

227 ARREDONDAS, C. et HAVET, Ch., *op.cit.*, p. 25.

228 *Ibid.*

229 LEFEVRE, J. et WILLEM, M., *op.cit.*, p. 9.

230 HIERNAUX, J.-P., NIZET, J. et a., *op.cit.*, 1982, p. 79.

231 LEFEVRE, J. et WILLEM, M., *op.cit.*, p. 12.

232 « Ces perturbations peuvent évidemment influencer la trajectoire scolaire de l'élève » ; *ibid.*

233 DE CROM, F. et LELOUTRE, P., *L'enseignement technique et professionnel et l'égalité des chances entre filles et garçons face à l'emploi*, Louvain-la-Neuve, 1992, p. 150.

234 *Ibid.*, pp. 150 et 151.

## 2.2.5. UN ENSEIGNEMENT SOCIALEMENT DOMINE ?

Il existe une dépréciation des filières techniques et professionnelles au sein de notre société, qui se définit comme humaniste et donc (un peu hypocritement) « hostile aux logiques industrielle, technologique et marchande servant traditionnellement de références à ces filières »<sup>219</sup>. Facteur aggravant pour les élèves présents dans ces filières, il semble aussi que, paradoxalement, « cette culture humaniste soit dominante parmi les enseignants du secondaire, y compris parmi ceux qui œuvrent dans les filières techniques et professionnelles »<sup>220</sup>. Ces préjugés expliquent la réticence des élèves (et de leurs parents) « à opter spontanément pour l'enseignement technique ou professionnel au moment où se pose la question du choix d'une filière »<sup>221</sup>. Tout cela « contribue à entretenir une forte hiérarchie des métiers et positions sociales auxquels les différentes filières préparent »<sup>222</sup>. Ainsi, « les métiers dits manuels ou technico-commerciaux restent souvent perçus comme inférieurs aux métiers auxquels accèdent les diplômés de l'enseignement supérieur »<sup>223</sup>.

D'un point de vue sociologique, il faut noter « le mépris que les familles des couches supérieures, voire des couches supérieures des classes moyennes, affichent à l'égard de l'enseignement technique ou professionnel »<sup>224</sup>. Tout porte à croire que « les efforts consentis pour que leurs enfants poursuivent le plus longtemps possible leurs études dans l'enseignement général est un mécanisme qui contribue à éviter que les enfants issus des classes dominantes ne se trouvent relégués dans un ordre d'enseignement qui doit nécessairement être réservé aux enfants issus des classes dominées »<sup>225</sup>. Cette régulation du marché scolaire agit irrémédiablement dans le sens d'un certain conservatisme social<sup>226</sup>. D'ailleurs, le fait d'opter pour l'enseignement technique ou professionnel résulte fréquemment d'une « orientation négative qui ne prend pas en compte l'aptitude particulière pour l'apprentissage d'une profession »<sup>227</sup>.

Une des caractéristiques de l'enseignement technique et professionnel est « de recruter la quasi-totalité de ses élèves dans les classes populaires ou dans les couches inférieures des classes moyennes »<sup>228</sup>. Bien sûr, il n'existe pas de règle systématique mais, le plus souvent, on y rencontrera des jeunes issus des horizons suivants : « classe ouvrière, milieu rural, milieux immigrés, parfois même quart-monde »<sup>229</sup>. Généralement, « leurs parents sont ouvriers, employés subalternes, ou encore petits indépendants de niveau très modeste »<sup>230</sup>. Plus qu'ailleurs, « le jeune provient aussi parfois d'un milieu familial affectivement perturbé (enfants de homes, du juge, de parents séparés, etc.) »<sup>231</sup>. Dans ces cas de figure, il arrive que « les problèmes affectifs mobilisent l'énergie du jeune et l'empêchent de se concentrer sur son travail scolaire »<sup>232</sup>.

Il faut être conscient que le choix d'orientation posé par le jeune « subit inévitablement l'influence de la famille qui, à l'heure actuelle, va encore dans le sens d'un maintien des rôles traditionnels »<sup>233</sup>. Par exemple, la marge de manœuvre des élèves qui se trouvent en deuxième année professionnelle « est fortement limitée, d'une part, par le poids d'une socialisation qui pèse davantage sur eux que sur les autres élèves et d'autre part, parce que les alternatives que leur offre le milieu scolaire sont très contraignantes »<sup>234</sup>. En effet, « dans l'école technique et professionnelle, probablement plus que dans la formation

générale, les élèves sont mis en situation de devoir choisir, très tôt, le métier (ou tout au moins une filière professionnelle) qu'ils vont exercer »<sup>235</sup>. Or, des études tendent à démontrer que « plus tôt l'adolescent doit faire un choix à l'école, plus grandes seront les chances pour que ce choix soit conforme aux traditions et/ou à ce que le milieu attend de lui »<sup>236</sup>.

Finalement, insistons sur le fait que « cette dévalorisation n'apparaît pas inéluctable »<sup>237</sup>. Le décret « Missions » entend notamment « rendre à l'acte technique et manuel ses lettres de noblesse »<sup>238</sup>. Ce n'est pas davantage une fatalité : en Région flamande, « la fréquentation du professionnel ne diminue pas et l'accès n'y est pas réservé aux élèves en retard »<sup>239</sup>.

## ➤ 2.3. L'enseignement technique et professionnel : une réalité contrastée

### 2.3.1. TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL : DEUX UNIVERS REELLEMENT SEMBLABLES ?

L'intervalle entre 1860<sup>240</sup> et 1914 « correspond au temps de fondation de l'enseignement technique et professionnel en Belgique »<sup>241</sup>. Deux catégories d'enseignement se mettent progressivement en place. Les premières à se développer sont les écoles industrielles qui prodiguent un « enseignement du soir et du dimanche destiné à des travailleurs adultes »<sup>242</sup>. Elles prolongent l'école primaire et s'adressent « essentiellement aux garçons »<sup>243</sup>. Leur particularité tient au fait qu'elles associent « l'exposé théorique à l'application »<sup>244</sup>. D'un autre côté, « l'école professionnelle se développe beaucoup plus tardivement et de manière plus limitée »<sup>245</sup>. Dans cet enseignement de jour, « la place de la théorie est (...) réduite au profit de la pratique même du métier »<sup>246</sup>. Le but premier « des partisans de l'école professionnelle de la première heure » est de reprendre à leur compte « l'apprentissage systématique et approfondi de la méthode de travail qui jusque-là se faisait dans les ateliers »<sup>247</sup>. Un autre objectif est « de conserver et de transmettre des valeurs traditionnellement liées au travail artisanal »<sup>248</sup>.

Entre 1930 et 1940, les caractéristiques distinguant les sections techniques et les sections professionnelles s'affirment. Il semble que « le caractère théorique et moins spécialisé pour le technique et celui de pratique et spécialisé pour le professionnel » se soient imposés<sup>249</sup>. La loi organique de 1953 confirme cette distinction. Elle présente l'enseignement technique « comme une filière d'enseignement à part entière, plus proche de l'enseigne-

235 *Ibid.*, p. 227.

236 *Ibid.*, p. 228.

237 ARREDONDAS, C. et HAVET, Ch., *op.cit.*, pp. 33 et 34.

238 *Ibid.*, p. 34.

239 *Ibid.*, p. 33.

240 En 1867, un « premier rapport sur l'état de l'enseignement industriel, destiné aux Chambres législatives », est rédigé par le Ministre de l'Intérieur de l'époque ; GROOTAERS, D., *op.cit.*, p. 4.

241 PECSI, D., *op.cit.*, p. 21.

242 Soyons attentifs au fait que l'appellation « travailleur adulte » englobe toute personne de plus de 12 ans ; PECSI, D., *op.cit.*, p. 21.

243 *Ibid.*

244 L'objectif final, orienté politiquement, est « de former des ouvriers instruits qui prennent part à l'idéologie du progrès » ; *ibid.*

245 En effet, « ce n'est qu'à la fin du 19<sup>e</sup> siècle que ce type d'école commence à se multiplier » ; *ibid.*, pp. 21 et 22.

246 *Ibid.*, p. 22.

247 D'autant plus que cette méthode de travail « se voit dorénavant menacée par l'industrialisation » ; GROOTAERS, D., *op.cit.*, p. 264.

248 Tels que « la beauté, le caractère unique, le travail complet, la finition, etc. » ; *ibid.*

249 Ainsi, « les associations lexicales sont faites grosso modo dans les termes suivants : professionnel renvoie à vocation, travail ou exécution, spécialisation, pratique, alors que technique renvoie à création ou art, mode ou procédure, spécialisation moindre, théorie » ; YAPU, M., *op.cit.*, p. 86.

250 *Ibid.*

251 L'attribut d'enseignement *fort* ou *faible* étant « fonction du caractère théorique ou non des cours dispensés dans ces enseignements » ; *ibid.*, p. 102.

252 C'est ainsi que « les élèves ne viennent plus tellement parce qu'ils aiment ce que papa faisait (...), mais parce qu'on n'a pas d'autre choix » ; *ibid.*

253 Cette ambition assignée à l'école professionnelle a été construite « par analogie avec la mission confiée à l'école primaire qui a été chargée au début du siècle de donner l'instruction générale de base à tous les citoyens, en vue de leur intégration à la démocratie » ; GROOTAERS, D., *op.cit.*, p. 264.

254 *Ibid.*, p. 3.

255 YAPU, M., *op.cit.*, p. 9.

256 YAPU, M., *op.cit.*, pp. 150 et 151.

257 OCDE, *Les adolescents à la croisée des chemins. Enseignements et formations*, Paris, 1989, p. 93.

258 *Ibid.*

259 *Ibid.*

260 *Ibid.*

261 Le contrat stratégique pour l'éducation est une déclaration commune entre le gouvernement de la Communauté française, les organisations représentatives de la communauté éducative et les partenaires sociaux ; PECSI, D., *op.cit.*, p. 16.

262 Cela concerne donc la première B (aussi appelée première accueil), qui peut conduire soit vers une première A (première année commune), soit vers une deuxième année de l'enseignement professionnel (2P) ; *ibid.*, pp. 14, 16 et 17.

ment moyen, alors que l'enseignement professionnel avait gardé davantage son attribut d'enseignement pratique et spécialisé »<sup>250</sup>. En conséquence, « à côté de l'évolution de l'enseignement technique fort, on voit se maintenir, voire se développer davantage, un enseignement technique faible qui est l'enseignement professionnel »<sup>251</sup>.

Par la suite, progressivement, les élèves du professionnel ne représentent plus exclusivement la population « qui souhaite devenir ouvrier ou technicien sans apprendre l'histoire ou la géographie, c'est-à-dire sans apprendre les connaissances générales qui apparaissent à certains égards rebutantes et inutiles, mais celle qui est en échec scolaire ou celle qui veut quitter l'école »<sup>252</sup>. L'enseignement professionnel inclut désormais une dimension de culture générale minimale. Les promoteurs de ce bouleversement souhaitent « donner l'instruction scientifique et technique de base à tous les travailleurs en vue de contribuer à leur intégration à l'industrialisation »<sup>253</sup>.

Durant les années 1990, l'enseignement technique vit « une crise d'identité profonde », alors que de son côté, l'enseignement professionnel, délaissé par la réforme de l'enseignement secondaire rénové au début des années 1970, achève « une rénovation propre dont le caractère polymorphe, voire brouillon » peut étonner<sup>254</sup>. Durant ces deux dernières décennies, l'effervescence fut quasiment continue au sein de l'enseignement professionnel. Globalement, on relève que « l'élève se trouvait au centre de ces préoccupations, la formation était envisagée du point de vue global de l'individu et les réformes concernaient avant tout les degrés inférieurs »<sup>255</sup>. Assez paradoxalement, les professeurs de l'enseignement professionnel « ambitionnent la transmission d'une certaine culture générale, la formation du citoyen », alors que ceux de l'enseignement technique de qualification ont tendance, au contraire, à rejeter « les buts de satisfaction des aspirations du public scolaire ou de transmission de la culture générale »<sup>256</sup>.

Par ailleurs, « l'évolution de la nature même de la technologie a des conséquences sur les rapports entre les types ou filières d'enseignement »<sup>257</sup>. Par le passé, « on distinguait souvent l'enseignement technique de l'enseignement professionnel en fonction de l'importance qu'on y donnait à la théorie »<sup>258</sup>. C'est ainsi qu'il était considéré comme normal que, « dans un même domaine, une personne ayant suivi une formation professionnelle soit plus qualifiée au niveau du métier proprement dit et de la formation qu'un technicien ; par contre, ce dernier avait une meilleure connaissance des principes théoriques »<sup>259</sup>. Aujourd'hui, le rapport semble amené à se modifier, puisque « le fait de privilégier le contrôle pourrait conduire à faire une plus grande place à la théorie dans l'enseignement professionnel et la distinction entre le professionnel et le technicien s'estomperait »<sup>260</sup>. Le décret du 30 juin 2006, qui concrétise une série de mesures reprises dans le contrat stratégique pour l'éducation<sup>261</sup>, prévoit au demeurant « l'obligation pour les établissements de renforcer la formation de base (français, mathématiques, langues) pour les élèves du premier degré différencié »<sup>262</sup>.

Finalement, « contrairement à ce qu'on pourrait attendre à première vue, ce ne sont pas les enseignements manuels ou techniques qui se différencient ensemble de l'enseignement général » mais c'est plutôt « l'enseignement professionnel qui diffère fondamenta-



lement de l'enseignement technique et général groupés ensemble »<sup>263</sup>. On remarquera aussi que « les établissements mono-filière ne se rencontrent que dans l'enseignement général ou professionnel », alors qu'aucune entité « n'est exclusivement centrée sur l'enseignement technique »<sup>264</sup>.

Notons que la séparation entre les filières apparaîtrait « de manière plus nette encore si on se basait non plus sur l'entité mais sur les implantations », étant donné que « dans plusieurs entités scolaires, les filières sont implantées sur des sites nettement distingués »<sup>265</sup>.

## 2.3.2. UNE LIGNE DE DEMARCATION SELON LE GENRE

Les études statistiques indiquent qu'il n'existe pas « de grandes différences dans la répartition des filles et des garçons dans les diverses formes de l'enseignement secondaire »<sup>266</sup>. Toutefois, « les filles sont plus nombreuses dans l'enseignement général, tandis que les garçons sont largement majoritaires dans l'enseignement professionnel »<sup>267</sup>. En outre, « les données relatives à l'évolution de la scolarisation des filles et à leur niveau de formation indiquent un progrès tel qu'en terme de durée des études et de longueur de la formation générale, les filles bénéficient, aujourd'hui, d'un avantage sur les garçons »<sup>268</sup>. Enfin, en ce qui concerne la répartition filles-garçons dans les différentes options ou groupes d'options, « il apparaît un réel déséquilibre dans toutes les formes d'enseignement »<sup>269</sup>.

Les disparités sont beaucoup plus « nettement marquées dans l'enseignement technique et professionnel, où il existe un nombre important de filières typiquement masculines et féminines »<sup>270</sup>. Ainsi, dans l'enseignement technique et professionnel, « la majorité des filles se concentrent dans un nombre beaucoup plus restreint d'options que les garçons »<sup>271</sup>. D'autre part, dans ces deux types d'enseignement, « les garçons se caractérisent par un goût plus marqué pour certains cours directement liés à l'apprentissage de leur métier », alors que « cette tendance ne s'observe pas de la même manière chez les filles », qui ont plutôt tendance à réagir « identiquement aux filles du général »<sup>272</sup>. Enfin, remarquons que la ségrégation entre sexes se trouve encore davantage accentuée par la spécialisation de nombreuses écoles techniques et professionnelles dans certains métiers exclusivement. Plusieurs d'entre elles parviennent néanmoins « à combiner des options féminisées avec des options traditionnellement plus masculines »<sup>273</sup>.

263 HIERNAUX, J.-P., NIZET, J. et a., *op.cit.*, pp. 136 et 137.

264 Et ce, « même lorsqu'on considère technique de transition et technique de qualification comme une seule entité ». Ainsi, « ces deux filières se situent réellement entre les deux autres : elles sont presque autant associées à la filière professionnelle qu'à la filière générale » ; CERISIS-UCL, *op.cit.*, p. 131.

265 *Ibid.*, p. 132.

266 DE CROM, F. et LELOUTRE, P., *op.cit.*, p. 6.

267 *Ibid.*, p. 35.

268 DE CROM, F. et LELOUTRE, P., *op.cit.*, p. 38.

269 *Ibid.*, p. 6.

270 Le contraste est à ce point marqué que la sociologue Marie Duru-Bellat n'hésite pas à affirmer que « dans le système éducatif officiellement mixte, une mixité équilibrée est davantage l'exception que la règle » ; DURU-BELLAT, M., *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, 1990, p. 30.

271 DE CROM, F. et LELOUTRE, P., *op.cit.*, p. 9.

272 HIERNAUX, J.-P., NIZET, J. et a., *op.cit.*, p. 64.

273 À cet égard, mentionnons que l'agriculture, l'industrie et la construction sont « clairement monopolisées par les hommes », alors que « les sections habillement sont, à l'inverse, le domaine des femmes ». Autrement, « les autres groupes d'options sont davantage mixtes », malgré le fait que « arts, sciences et hôtellerie-alimentation se situent (...) davantage dans l'orbite masculine, tandis que l'économie et les services aux personnes sont davantage des domaines féminins » ; CERISIS-UCL, *op.cit.*, p. 141.

274 *Ibid.*, p. 234.

275 Sauf si elles acceptent dès le départ (par un esprit de sacrifice qu'elles espèrent porter de fruits plus tard...) de connaître des problèmes d'intégration lors de leur cursus scolaire et, surtout, de devoir faire face à de réelles « difficultés d'insertion » professionnelle ; *ibid.*, p. 66.

276 DE CROM, F. et LÉLOUTRE, P., *op.cit.*, pp. 66.

277 *Ibid.*, p. 178.

278 Des stéréotypes qui dépendent eux-mêmes directement « des référents psychoculturels et psychosociaux de l'identité » ; *ibid.*, p. 179.

279 Comme, par exemple, « le travail sur des échafaudages et le risque d'avoir les mains sales ou abîmées (même si ce risque est diminué par les précautions que l'on peut prendre) » ; *ibid.*, pp. 179 et 180.

280 *Ibid.*, p. 17.

281 Comme, par exemple, le domaine spécifique des fabrications métalliques, en manque de main-d'œuvre à tous les niveaux, ou quasiment : « ingénieurs, techniciens, spécialistes de l'entretien, opérateurs de machines-outils, etc. » ; DE CROM, F. et LÉLOUTRE, P., *op.cit.*, pp. 17 et 73.

282 *Ibid.*, pp. 196 et 197.

283 *Ibid.*, p. 197.

284 « Cela signifierait que le problème de la diversification du choix des jeunes filles est aussi lié à celui de la promotion, voire à celui de la revalorisation de l'enseignement technique industriel et des métiers qu'on y enseigne » ; *ibid.*

285 GROOTAERS, D., *op.cit.*, p. 3.

286 *Ibid.*, p. 271.

La nature de la filière ou des options choisies par les filles dépend fortement de deux facteurs principaux. Il y a d'abord un choix rationnel qui est posé, en fonction des débouchés professionnels qui se présentent. « La crainte de ne pas trouver un emploi dans un secteur considéré comme masculin (...) ou l'appréhension de rencontrer des problèmes ou des difficultés en allant dans une option industrielle paraît constituer, à des degrés divers, un frein pour une large majorité des jeunes filles »<sup>274</sup>. C'est pourquoi les choix des jeunes filles apparaissent en général « très raisonnables ». Elles ne perçoivent « guère l'intérêt qu'elles auraient à jouer les pionnières »<sup>275</sup>.

Par ailleurs, il ne faut pas sous-estimer le poids de l'influence familiale<sup>276</sup>. Les élèves, et sans doute plus singulièrement ceux du technique et du professionnel, « ont une image très traditionnelle des métiers en fonction du sexe »<sup>277</sup>. Ainsi, « dans le choix des élèves, interviennent des stéréotypes concernant l'image du métier en fonction du sexe »<sup>278</sup>. Ce constat « est particulièrement vrai pour les jeunes filles, chez qui la connotation est plus marquée que chez les garçons », même si certains métiers industriels masculins sont très typés eux aussi<sup>279</sup>.

Toutefois, « il semble qu'il y ait, actuellement, une conjoncture favorable à l'insertion des femmes dans les secteurs à forte tradition masculine »<sup>280</sup>. Un grand nombre de responsables de ces secteurs envisageraient « de se tourner vers le public féminin étant donné la carence, de plus en plus marquée, de spécialistes » ou de « personnel qualifié masculin », et ce, à tous les échelons<sup>281</sup>. Face à ce « manque de candidats dans certains secteurs de l'industrie comme celui de la mécanique (...) ou de la construction », une hypothèse peut être avancée : « la cause de la diminution de candidats, voire d'une désaffection pour certains métiers industriels, est due, en partie, à une évolution de l'attitude des garçons qui, de nos jours, préfèrent éviter certaines contraintes ou risques (réels ou supposés) y afférents »<sup>282</sup>. Une autre supposition couramment entendue associe ce désintéressement croissant à « une perte de prestige de ces métiers »<sup>283</sup>. Quoi qu'il en soit, « ne serait-il pas assez paradoxal de voir les filles s'engager dans certaines filières de type industriel, alors que les garçons les délaissent ? »<sup>284</sup>.

Finalement, notons qu'il existe des différences dans les contenus des cours de l'enseignement technique et professionnel « selon que ce dernier s'adresse à un public masculin ou à un public féminin »<sup>285</sup>. À partir du moment où ni la formation technique, ni la culture générale données dans les filières techniques ne renferment « le même contenu ni ne s'enseignent de la même manière selon qu'il s'agit de l'enseignement technique masculin ou féminin », on peut en conclure qu'elles « interviennent donc bien de manière différente, selon qu'elles s'adressent aux garçons ou aux filles »<sup>286</sup>.



### 2.3.3. LES MULTIPLES FILIERES PROFESSIONNELLES

Comme nous venons de le voir, il existe des filières techniques et professionnelles quasiment *monosexuelles*. Or, le fait de s'adresser très majoritairement soit à des garçons, soit à des filles a une profonde influence sur l'organisation voire la matière d'une option qualifiante. Il en découle naturellement que les différentes filières, sections et options du technique et du professionnel constituent, chacune indépendamment, ou par groupes homogènes, un ensemble de sous-catégories distinctes les unes des autres.

On est d'ailleurs en droit de s'interroger « quant au rapport qui peut exister entre les options carrosserie, vente étalage et monitorat d'accueil, ou entre électromécanique, secrétariat et aspirant en nursing »<sup>287</sup>. Pourtant, toutes ces options se retrouvent aussi bien dans la structure de l'enseignement technique que dans celle de l'enseignement professionnel<sup>288</sup>. Le débat est donc le suivant : « sans se limiter aux secteurs industriels, il conviendrait de préciser si l'on parle des mêmes connaissances techniques » ou du même type de compétences selon qu'on s'inscrit dans une option plutôt que dans une autre. A fortiori, si l'on compare des options industrielles avec des options menant aux secteurs tertiaire ou du social, le scepticisme est de mise<sup>289</sup>.

Enfin, n'oublions pas que « la multiplicité des éléments et des procédés crée une grande diversité des technologies et aboutit, dans l'enseignement technique traditionnel, à la mise en place d'une multitude de sections, souvent très distinctes<sup>290</sup>.

### 2.3.4. CONTRASTES SELON LA TRANCHE D'ÂGE

Le deuxième degré de l'enseignement professionnel « constitue, de l'avis de tous, le degré oublié, bien qu'il pose généralement beaucoup (...) plus de problèmes<sup>291</sup> que les premier et troisième »<sup>292</sup>. De surcroît, il est « le degré charnière de toute la filière de l'enseignement. Ne s'intitule-t-il pas degré d'orientation ? (...) C'est au cours de ce deuxième degré que les capacités de base pourront être développées, affinées, complexifiées, et ce avec l'option comme support de motivation »<sup>293</sup>.

Si les élèves du premier degré peuvent se montrer turbulents et poser problème à cause de leur immaturité, « les élèves du deuxième degré de l'enseignement professionnel sont ceux avec lesquels les enseignants rencontrent les plus grandes difficultés relationnelles et pédagogiques »<sup>294</sup>. Cela induit régulièrement « le mécontentement tant des uns que des autres, avec comme résultat concret la déception que manifestent les enseignants du troisième degré lorsqu'ils reçoivent ces élèves »<sup>295</sup>.

La septième professionnelle est un cas particulier. Sa création, à la charnière des années 1980-1990, a été une petite révolution. Elle « donne accès pour les jeunes de l'enseignement professionnel au certificat de l'enseignement secondaire supérieur »<sup>296</sup>. Cette sep-

287 YAPU, M., *op.cit.*, p. 20.

288 *Ibid.*

289 Secteurs tertiaire et du social qui sont traditionnellement « des secteurs plutôt féminins » ; *ibid.*

290 Il faut notamment tenir compte du fait que « le technicien a de moins en moins de manipulations directes à faire » et que les filières techniques préparent dès lors « de plus en plus sur les fonctions de contrôle générique », laissant aux entreprises « le soin d'enseigner sur le tas les savoir-faire spécifiques » ; OCDE, *op.cit.*, p. 92.

291 L'assurance de se retrouver face à un public spécifique en fonction du degré (et donc de l'âge des élèves) est un point sur lequel, le sous-directeur du collège technique Saint-Jean de Wavre (Etienne Bontemps), insiste considérablement. Ne perdons pas de vue qu'il est indispensable de tenir compte des redoublements pour se faire une idée plus exacte de la réalité. Ainsi, il n'est pas rare de retrouver des élèves de 20 ou 21 ans (voire plus âgés) en 6<sup>e</sup> et en 7<sup>e</sup> professionnelles.

292 LEFEVRE, J. et WILLEM, M., *op.cit.*, p. 1.

293 *Ibid.*, p. 2.

294 *Ibid.*, p. 3

295 *Ibid.*

296 *Ibid.*, p. 39.

297 Plusieurs professeurs rencontrés, comme par exemple le chef de l'atelier menuiserie du collège technique Saint-Jean de Wavre, confirment spontanément l'ardeur au travail, le souci de la précision et l'ambition largement supérieurs à la moyenne de ces classes de septième professionnelle.

298 YAPU, M., *op.cit.*, p. 77.

299 *Ibid.*

300 DE CROM, F. et LELOUTRE, P., *op.cit.*, p. 276.

301 JOSEPH, M. et LEDUC, A., *Bruxelles, exemple d'une dualisation accrue dans les grandes villes*, in *Journal de l'alpha*, n° 148, Bruxelles, septembre 2005, p. 54.

302 JOSEPH, M. et LEDUC, A., *op.cit.*, p. 54

303 *Ibid.*

304 *Ibid.*

305 La directrice du centre solaire des Dames de Marie (établissement situé chaussée de Haecht, à Saint-Josse-ten-Noode) estime par exemple que la population scolaire de son école est composée de 90 % de musulmans, dont une immense majorité de Turcs.

306 JOSEPH, M. et LEDUC, A., *op.cit.*, p. 54.

307 *Ibid.*

308 CERISIS-UCL, *op.cit.*, p. 41.

309 Ce qui permettra, une fois l'ensemble de l'analyse intégrée, d'étendre (avec prudence) les conclusions pour cette région en matière de distribution du public scolaire à l'ensemble de la Wallonie et à Bruxelles.

tième année héberge une catégorie de public très particulière, s'agissant uniquement d'élèves qui ont décidé en toute liberté de poursuivre leur cursus une année supplémentaire. Le plus souvent, ce choix a été motivé par des perspectives professionnelles qui se profilent à l'horizon, mais aussi tout simplement par passion pour la spécialisation qu'ils approfondissent<sup>297</sup>.

### 2.3.5. DES REALITES REGIONALES BIGARREES

La structuration progressive des sections techniques et professionnelles, par leur intégration au sein du système général de l'enseignement secondaire d'abord, par la loi organique de 1953 ensuite, avec l'instauration de l'enseignement rénové en 1971 enfin, s'est régulièrement heurtée au caractère régional de certaines pratiques<sup>298</sup>. Il est clair que le processus « d'homogénéisation des conditions et des niveaux curriculaires (...) ne va pas sans poser des questions sur le maintien de l'enseignement technique et professionnel centré sur les spécificités régionales et sectorielles du travail, qui étaient un trait distinctif de cet enseignement »<sup>299</sup>. Concernant ces spécificités régionales, notons qu'une des « pistes concrètes pour une action dans l'enseignement secondaire », totalement à contre-courant de ce processus d'uniformisation, recommande de se consacrer, dans chaque établissement, dans un premier temps tout du moins, à seulement « une option ou section qui peut préparer à un des métiers d'avenir dans la région où se situe l'école »<sup>300</sup>.

La différenciation de l'enseignement technique et professionnel selon la région dans laquelle se situe l'établissement « peut aussi s'appréhender via le pourcentage d'élèves étrangers dans les écoles »<sup>301</sup>. En effet, on s'aperçoit de la sorte que « Bruxelles compte 23 % d'étrangers dans sa population scolaire, alors qu'en Wallonie, ce nombre s'élève [seulement] à 7 % »<sup>302</sup>. De plus, les 23 % d'élèves bruxellois étrangers « font eux aussi l'objet d'une forte dualisation, interne à la région, variant entre 50,4 % pour Saint-Gilles et 10,2 % dans les écoles de Watermael-Boitsfort »<sup>303</sup>. D'autre part, il faut savoir que « ces chiffres n'incluent pas la masse importante de jeunes d'origine étrangère récemment naturalisés, ce qui laisse à penser que ce pourcentage doit être nettement revu à la hausse concernant la totalité de la population scolaire d'origine étrangère »<sup>304</sup>. D'ailleurs, « l'examen de la situation de quelques écoles bruxelloises en quartiers défavorisés confirme cette hypothèse<sup>305</sup>, puisque dans certaines, la population belge autochtone est réduite à quelques pourcents de la population scolaire »<sup>306</sup>. C'est ainsi que « dans l'une d'entre elles, le pourcentage de Belges autochtones (non allochtones naturalisés) est réduit à 2 % »<sup>307</sup>.

Par ailleurs, il est intéressant de relever qu'au sein même de cette population scolaire étrangère, « les nationalités représentées varient selon les arrondissements : à Bruxelles, la moitié des étrangers est de nationalité marocaine, alors qu'à Charleroi comme à Liège, les Italiens représentent encore la moitié de la population étrangère »<sup>308</sup>. Dans le bassin scolaire de Charleroi<sup>309</sup>, « le phénomène de concentration des élèves dans quelques établissements concerne surtout les Français et les Turcs »<sup>310</sup>. Dans le cas de ces

derniers, « le phénomène de concentration est partiellement lié à l'inégale répartition des lieux de domiciliation »<sup>311</sup>. On peut aussi voir que « l'inégale distribution scolaire des Marocains et des Algériens atteint un niveau similaire, sensiblement inférieur à celui observé chez les Turcs », tandis que « la répartition des Italiens entre les écoles apparaît quant à elle fort homogène, davantage même que celle des Belges<sup>312</sup>. Surtout, on peut conclure que « le facteur ségrégation spatiale des lieux de domiciliation ne semble pas expliquer l'entière du phénomène d'inégale répartition des élèves entre écoles », mais c'est comme si, bien au contraire, « un mécanisme de ségrégation scolaire spécifique se surajoute à ce facteur »<sup>313</sup>.

### 2.3.6. LA QUESTION DES ELEVES IMMIGRES

Les élèves issus des vagues successives de l'immigration sont-ils forcément abordés différemment par le corps professoral ? Si l'on se réfère à la littérature qui traite de l'effet Pygmalion<sup>314</sup> et, dans notre cas, à l'application qui a été faite du phénomène dans le monde scolaire<sup>315</sup>, on comprend rapidement les enjeux considérables d'un tel processus. En effet, « tout donne à croire que bien souvent, le maître, Pygmalion, façonne ses élèves en fonction de son idéal et ne vivent que ceux qui s'y conforment »<sup>316</sup>. Or, il se dégage de nombreuses statistiques que « les élèves étrangers, ceux d'origine modeste, réussissent moins bien à l'école que leurs pairs issus des milieux aisés »<sup>317</sup>. D'aucuns formulent à cet égard une hypothèse inquiétante : « l'infériorité scolaire de certains élèves aurait non pas pour origine les seules capacités intellectuelles défailantes, mais également les a priori de l'enseignant concernant ces capacités »<sup>318</sup>. Pour illustrer ce propos, notons que les élèves de nationalité étrangère « reçoivent, préférentiellement, les estimations des maîtres qui critiquent les comportements familiaux » et qu'ils « sont plus souvent que les autres qualifiés de paresseux, d'amuseurs, n'ayant aucun sens de l'effort »<sup>319</sup>.

310 CERISIS-UCL, *op.cit.*, p. 152.

311 Alors que pour les Français, « le phénomène s'explique par l'attraction exercée par un type d'enseignement (le spécial) sur les populations frontalières » ; *ibid.*

312 *Ibid.*

313 *Ibid.*

314 Ce concept d'effet Pygmalion trouve son origine dans le mythe du même nom, qui est présenté dans *Les Métamorphoses* d'Ovide. Le roi de Chypre (Pygmalion) y tombe amoureux d'une statue, qu'il façonne selon son idéal et qui ne peut dès lors échapper à sa condition de pierre qu'en se conformant fidèlement à cette image ; voir pour plus de détails : MARC, P., *Autour de la notion pédagogique d'attente*, s.l., 1984.

315 En premier lieu, ROSENTHAL, R. A. et JACOBSON, L., *Pygmalion à l'école*, s.l., 1971.

316 Ainsi, la dérive « de l'élève pantin, de l'enfant machine pointé à l'horizon. En l'absence d'un regard qui donne la vie, impuissant quant à sa genèse, l'élève risque l'enlèvement » ; ARREDONDAS, C. et HAVET, Ch., *op.cit.*, p. 46.

317 Ajoutons que « ces élèves issus des milieux précarisés ont souvent la réputation d'être moins performants » ; ARREDONDAS, C. et HAVET, Ch., *op.cit.*, p. 50.

318 *Ibid.*, pp. 50 et 51.

319 C'est ainsi que dans le cas de l'élève immigré, « l'élève et la famille sont désignés responsables du redoublement », alors qu'au contraire, « chez les enfants plus favorisés, l'explication du redoublement évoquée est l'immaturité ou une structure de personnalité qui peut certes, entraîner un redoublement mais, malgré tout, une très bonne intégration dans la classe » ; *Ibid.*, p. 62.

320 HONOR, M., *Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle. Méthodes et pratiques pour réussir*, Lyon, 1996, p. 22.

321 *Ibid.*

322 Lors d'un entretien, la directrice du centre solaire des Dames de Marie insiste à quel point cela peut constituer un « crève-cœur » pour certains élèves. Pour ce qui est de la population scolaire musulmane, la situation est plus complexe encore pour les jeunes filles, par exemple en cas de projet d'excursion nécessitant de déloger.

323 HONOR, M., *op. cit.*, p. 22.

324 GROOTAERS, D. (sous la coord. de), *Approche sociologique des cultures populaires*, Bruxelles-Lyon, 1984, pp. 138 et 139.

325 HONOR, M., *op. cit.*, p. 106.

326 *Ibid.*

327 *Ibid.*

328 La conséquence en est un résultat final que M. Honor qualifie d'« obligatoirement aberrant » ; *ibid.*

329 GROOTAERS, D., *op. cit.*, p. 139.

330 Il n'existe, dans notre pays, pour ainsi dire « aucune traduction au sens large du terme (c'est-à-dire une prise en compte de la langue maternelle mais aussi des cultures d'origine), et par conséquent, aucune possibilité de maintenir une identité propre » pour ces allochtones ; GROOTAERS, D., *op. cit.*, p. 139.

331 « Le rôle assimilateur n'est pas une nouveauté à l'usage exclusif des immigrés », puisque « mises à part les caractéristiques de langue et de vécu culturel, les jeunes nés dans l'immigration endossent les difficultés vécues par les jeunes de milieu populaire » avant eux (et encore maintenant) ; *ibid.*, pp. 139 et 140.

332 *Ibid.*, p. 140.

Par ailleurs, une difficulté évidente pour les jeunes issus de l'immigration se rapporte au fait que, « très souvent, les contextes familiaux et scolaires se contredisent »<sup>320</sup>. En effet, fréquemment, « on ne valorise pas à la maison les mêmes savoirs qu'à l'école (...), les mêmes comportements (la notion d'horaire, le fait de regarder en face ou non celui qui parle, les rapports homme/femme, donc garçons/filles, l'importance des disciplines voire de l'école, etc.), les mêmes valeurs morales (par exemple le collectif prime l'individuel ou non) »<sup>321</sup>. La situation est donc particulièrement compliquée à gérer pour ces jeunes, puisqu'ils risquent, quelle que soit leur action, de déplaire forcément à l'une des deux parties<sup>322</sup>.

De surcroît, il faut redouter que « la non-contextualisation d'une interaction débouche sur un sentiment de dévalorisation de l'autre, considéré comme vraiment bizarre au mieux, ou bête ou fou, selon l'échelle des valeurs »<sup>323</sup>. Enfin, ce dénominateur commun, qui déchire la plupart des immigrés « confrontés à un extérieur (école, rue, quartier, travail) étranger au mode de vie familial », perdure curieusement même quand ils sont en rupture avec celui-ci<sup>324</sup>.

Parfois, une maîtrise insuffisante du français (ou du néerlandais) de la part du jeune immigré peut constituer un obstacle considérable. L'incompréhension peut tout autant survenir de « l'absence de sens due au manque de références culturelles communes »<sup>325</sup>. Dans certains cas limites, des élèves dépassés « ne créent dans leur tête aucune image à partir des mots, donc ils ne demandent aucune explication, et ne peuvent progresser »<sup>326</sup>. En outre, ils « répercutent cette attitude à l'oral et ne donnent plus aucun sens aux milliers d'informations qu'ils entendent en six heures de cours », ce qui transforme « la langue de l'école » en « une langue semi-étrangère »<sup>327</sup>. Comptant « peu de mots de vocabulaire à leur actif » et les mêmes termes n'ayant dès lors « pas le même sens pour eux que pour l'école », ces élèves en décalage complet « greffent donc un nouveau savoir sur un ancien qui n'est pas adéquat »<sup>328</sup>.

En définitive, ce que la Belgique en tant que terre d'accueil « s'est contentée d'offrir aux jeunes issus de l'immigration, c'est une école assimilatrice »<sup>329</sup>. Selon ce modèle, « les enfants d'immigrés, comme la plupart des enfants des classes populaires d'ailleurs, n'ont pas trouvé grand-chose à leur mesure »<sup>330</sup>. Il faut dire que chez nous, dès l'âge « de 3 ou 6 ans, les enfants de migrants n'ont qu'à s'adapter à un système scolaire tel qu'une société l'avait secrété » et à s'intégrer le mieux possible « dans une école qui ne considère ni leur histoire, ni leurs différences spécifiques et qui propose un savoir, des valeurs, un mode de socialisation présentés comme uniques et universels »<sup>331</sup>. Or, à partir du moment où « elle est assimilatrice, l'école est aussi discriminatrice », bien qu'en Belgique, « il s'agit bien sûr d'une discrimination subtile »<sup>332</sup>.

Les solutions préconisées pour remédier à ce faible niveau scolaire des élèves immigrés peuvent être diamétralement opposées selon les pays. Par exemple, le système scolaire finlandais a opté (avec succès) pour une formule de classes regroupant les élèves de même nationalité ou de même langue<sup>333</sup>. En Belgique, le choix retenu est à l'opposé afin de tendre au maximum vers une certaine mixité sociale<sup>334</sup>. Le problème c'est que « l'imposition de quotas (d'étrangers, d'élèves en retard) » qui en découle pour chaque établissement, « n'empêche guère les écoles situées en haut de la hiérarchie de choisir les *meilleurs* étrangers ou les *meilleurs* élèves en retard »<sup>335</sup>. Il serait pourtant essentiel de ne « pas se tromper de cible : le problème n'est pas la ségrégation en tant que telle mais le fait que la ségrégation soit couplée à une hiérarchisation des groupes »<sup>336</sup>. « Le regroupement des élèves en retard ou de nationalité étrangère ne poserait pas tant de questions si nous savions par ailleurs que l'enseignement que reçoivent ces élèves conduit *in fine* à des débouchés jugés socialement équivalents à celui des autres »<sup>337</sup>.

Enfin, les jeunes immigrés peuvent avoir différentes réactions face à cette dualité qui les construit<sup>338</sup>. Premièrement, il y a « ceux qui veulent être considérés comme n'importe quel jeune », c'est-à-dire « se fondre dans le monde de la jeunesse, en gommant les différences qui les distinguent des jeunes Belges (...) et en mettant en évidence leur vécu commun »<sup>339</sup>. Deuxièmement, il y a « ceux qui ne se sentent ni d'ici ni d'ailleurs », étant donné qu'ils « ne se perçoivent que par une double négation »<sup>340</sup>. Pour eux, « le danger est grand de (...) s'enfermer dans un ghetto dont les frontières sont dessinées par les différentes formes de rejet et d'exclusion. La violence peut alors prendre des formes extrêmes »<sup>341</sup>. Troisièmement, il y a les jeunes immigrés « qui se rattachent à l'univers social et culturel de leur pays d'origine » et « cherchent ainsi à renouer directement avec leurs traditions pour en tirer les fragments fondateurs de leur identité »<sup>342</sup>. Enfin, il y a tous ceux « qui revendiquent leur double appartenance », se battant en conséquence « pour la construction d'une identité culturelle spécifique »<sup>343</sup>.

333 Certaines classes (surtout en début de parcours secondaire) concentrent des « groupes ethniques » cohérents. Un cursus de cours spécifique leur est réservé, avec l'étude approfondie de l'histoire et des traditions culturelles de leur pays d'origine. L'apprentissage du finnois s'en trouve également facilité, étant donné le niveau assez homogène du groupe.

334 C'est précisément dans ce but que le décret « *Inscriptions* » de la ministre-présidente de la Communauté française Marie Arena été instauré en 2007.

335 Et le fait d'atteindre les chiffres demandés « ne garantit pas non plus que ces écoles vont mettre en place une pédagogie qui soit réellement bénéfique pour les élèves à la traîne » ; CERISIS-UCL, *op.cit.*, p. 153.

336 *Ibid.*

337 Ce qui n'est actuellement vraiment pas le cas, au contraire de la situation qui prévaut en Finlande, par exemple ; *ibid.*

338 C'est-à-dire le grand écart permanent qu'ils doivent faire entre leur culture d'origine et la culture du pays dans lequel ils vivent, entre la société extérieure et l'intimité de leur famille.

339 Ce qui pourrait expliquer en partie « l'insistance de nombreux jeunes immigrés à refuser pour eux le terme de deuxième génération » ; GROO-TAERS, D., *op.cit.*, p. 145.

340 *Ibid.*

341 *Ibid.*, p. 146.

342 Le problème c'est que ce retour aux sources risque de se révéler illusoire « car l'ignorance du passé familial et ethnique est [souvent] grande du fait de la distance géographique avec le pays d'origine » ; *ibid.*

343 *Ibid.*, p. 147.



# PARTIE 2

LES CARACTERISTIQUES DU PUBLIC  
DES ENSEIGNEMENTS TECHNIQUE  
ET PROFESSIONNEL

## Chapitre 3. Portrait général

Il importe, si on veut produire des outils pédagogiques adaptés à un public spécifique, d'en définir les caractéristiques générales. Le parcours de la littérature (partie 1, chapitre 2) a permis d'en discerner quelques-unes. Ce volet-ci du rapport (partie 2, chapitre 3) vise à systématiser cette information en l'enrichissant des apports de l'expérience de terrain. Cet exercice est organisé en trois temps. Un premier point dresse le profil général des jeunes âgés de 12 à 18 ans. Un deuxième point présente quelques caractéristiques partagées par la majorité des élèves concernés. Enfin, un troisième point explore la nécessité de diviser ce public hétérogène à certains égards en sous-catégories plus homogènes et pédagogiquement plus pertinentes.

### > 3.1. Les caractéristiques des jeunes âgés de 12 à 18 ans

« La période couverte par l'adolescence est relativement vague. (...) Un enfant qui entre à l'école secondaire à 11 ans est-il, de ce fait, un adolescent ? Par ailleurs, peut-on dire d'un jeune homme de 18 ans, marié, père de famille et occupant un emploi, qu'il est adolescent ? Il est plus logique de concevoir l'adolescence comme la période entre l'enfance et l'âge adulte que comme une tranche d'âge précise. (...) [Toutefois], dans notre culture, cette période s'étend de 12 à 18 ans environ, et même davantage pour les personnes qui poursuivent leurs études »<sup>344</sup>.

344 BEE, H. et BOYD, D., *Psychologie du développement. Les âges de la vie*, Bruxelles, 2003, p. 237.

## 3.1.1. LE PROFIL DES ADOLESCENTS DE 12 A 16 ANS

### 3.1.1.1. Caractéristiques des 12-16 ans<sup>345</sup>

	Physique	Socio-affectif	Intellectuel
Son développement	<ul style="list-style-type: none"> <li>d'abord le squelette et pas les muscles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>prendre distance par rapport aux parents</li> <li>l'ami, un alter ego confident</li> <li>le groupe, un refuge</li> <li>les adultes, entre hostilité et curiosité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>de la pensée concrète à la pensée abstraite</li> <li>une loi intérieure qui se construit</li> <li>l'apprentissage des relations humaines</li> </ul>
Ses caractéristiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>grand et maladroit ou petit et impatient de grandir</li> <li>précoce et complexé ou provocant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>instable, excessif</li> <li>lunatique</li> <li>contradictoire</li> <li>manque de confiance en soi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>tension entre les pulsions et la raison</li> <li>en quête d'identité</li> <li>« moi je sais »</li> </ul>
Ses besoins	<ul style="list-style-type: none"> <li>manger</li> <li>dormir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sécurité, positivité, stabilité, responsabilité</li> <li>découvrir l'autre sexe et parfois en être séparé</li> <li>être écouté et reconnu</li> <li>être seul mais ne pas se sentir seul</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>parler et être écouté pour se découvrir</li> <li>prendre conscience de l'autre, de sa différence</li> <li>apprendre à réfléchir et à s'intéresser à sa vie intérieure</li> <li>apprendre la tolérance, le respect</li> </ul>
À éviter	<ul style="list-style-type: none"> <li>lui faire porter un sac à dos trop lourd ou trop longtemps</li> <li>solliciter les muscles et la force qu'il n'a pas encore</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>établir une relation agressive</li> <li>le prendre pour un enfant</li> <li>fermer les yeux sur ses bêtises, ses transgressions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>croire que son intelligence commande ses actes</li> <li>lui imposer toutes les règles sans jamais ni les discuter, ni les expliquer</li> </ul>
Les différences au cours de l'évolution	<ul style="list-style-type: none"> <li>croissance en hauteur (les garçons grandissent plus tard et souvent beaucoup en une fois)</li> <li>puberté précoce ou tardive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>certains restent plus longtemps dans l'enfance, accrochés aux parents</li> <li>timidité qui rend un peu « asocial »</li> <li>violence, agressivité plus marquées</li> <li>introversion - extraversion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>précocité ou retard de la pensée abstraite</li> <li>toutes sortes de capacités différentes</li> </ul>

<sup>345</sup> Ce tableau récapitulatif est directement repris du rapport suivant : Les Scouts (Fédération catholique des Scouts Baden-Powell de Belgique), Les ados de 12 à 16 ans. *Zoom sur les éclaireurs. Ma farde d'animateur scout*, Bruxelles, mai 2004, p. 24.



### 3.1.1.2. Quelques constatations intéressantes

« Le début de l'adolescence est, presque par définition, un moment de transition où l'on constate des changements importants dans tous les aspects du fonctionnement de l'enfant. (...) L'adolescent de 12 à 13 ans assimile une quantité énorme de nouvelles expériences physiques, sociales et intellectuelles. Pendant ce temps, et avant que ces expériences soient totalement intégrées, l'adolescent se trouve plus ou moins dans un état de perpétuel déséquilibre. Les anciens schèmes et les anciens modèles ne sont plus très opérants, alors que les nouveaux schèmes et modèles ne sont pas encore établis. C'est durant cette période que le groupe de pairs revêt une importance capitale »<sup>346</sup>.

« L'adolescence est aussi marquée par un bond phénoménal sur le plan de la pensée. Une pensée abstraite permet de comprendre des situations, telles que l'exploitation des peuples par certains systèmes politiques. L'usage de la pensée opératoire amorcé durant l'enfance prend son envol à l'adolescence et permet d'explorer l'univers de la spéculation et des possibilités »<sup>347</sup>. L'adolescent, davantage que l'enfant, sera donc capable d'avancer une opinion personnelle et de l'argumenter, ou encore de poser des choix.

« Pour les adolescents qui font partie d'une minorité culturelle, et plus particulièrement les adolescents de couleur vivant dans une culture blanche dominante, définir leur identité s'avère encore plus compliqué que pour les autres adolescents. En effet, ils doivent acquérir non pas une, mais deux identités au cours de leur adolescence »<sup>348</sup>.

346 BEE, H. et BOYD, D., *op.cit.*, p. 295.

347 *Ibid.*

348 *Ibid.*, p. 276.

## 3.1.2. LE PROFIL DES ADOLESCENTS DE 16 A 18 ANS

### 3.1.2.1. Caractéristiques des 16-18 ans<sup>349</sup>

<b>Son développement</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• il veut prendre son autonomie mais, paradoxalement, l'existence de son <i>nid douillet</i> à la maison le rassure et lui permet de s'autoriser à voler de plus en plus loin</li><li>• il a tendance à se démarquer des valeurs familiales et traditionnelles; ce <i>conflit de génération</i> n'induit pas nécessairement un rejet global ou total</li><li>• il tente de dépasser sa peur du regard de l'Autre et découvre alors la relation à l'Autre, entre tendresse, amour et déconvenue</li><li>• en présence d'autres jeunes, il préfère ne pas rester seul</li><li>• il est en recherche de repères multiples (animateurs, profs, personnalités, amis et connaissances peuvent lui servir de modèles)</li><li>• ses rencontres, ses découvertes l'aident à affiner la construction de son identité propre</li><li>• il regarde généralement le monde avec amertume, ses idéaux et son enthousiasme de le faire changer sont étouffés par les adultes qu'il perçoit trop souvent désabusés</li></ul>
<b>Ses caractéristiques</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• sa tendance à vivre ancré dans le présent l'incite à vouloir <i>tout, tout de suite !</i>; ce qui crée une distorsion avec son questionnement sur son futur et ce qu'il va devenir</li><li>• sa maîtrise des notions abstraites le pousse parfois à entretenir son esprit de contradiction</li><li>• son esprit est en effervescence tellement il se pose de questions qu'il pense être insolubles</li><li>• son envie de découvrir et de connaître par lui-même l'amène à tester un peu tout et parfois n'importe quoi</li><li>• nourri d'un sentiment de toute-puissance, d'invincibilité, il peut prendre des risques inconsidérés</li></ul>
<b>Ses besoins</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• il a besoin d'être encouragé dans la prise de responsabilités</li><li>• il a besoin de cadre, de limites (même s'il ne le reconnaîtrait pas)</li><li>• il a besoin d'être rassuré sur la légitimité de ses questionnements, de ses doutes</li><li>• il a besoin de renforcement positif par rapport à ses idéaux et à la possibilité de les mettre en œuvre à sa mesure</li><li>• il a besoin de reconnaissance et d'écoute</li><li>• il a besoin de s'affirmer ou, tout du moins, il tente de le faire</li><li>• il a besoin, pour le devenir lui-même, d'être en contact avec des adultes qui assument leur état : en n'ayant pas peur de vieillir, en ayant inscrit du définitif dans leur vie</li></ul>

<sup>349</sup> Ce tableau récapitulatif est directement repris du rapport suivant: Les Scouts (Fédération Catholique des Scouts Baden-Powell de Belgique), *Les pionniers de l'avenir. Profil de l'ado de 16 à 18 ans. Ma farde d'animateur scout*, Bruxelles, août 2004, p. 24.

<b>À éviter</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• une réaction agressive entraînera la surenchère</li> <li>• le ridiculiser en groupe, sur ses idées, ses propos, son aspect physique est absolument à éviter</li> <li>• réagir en ado plutôt qu'en adulte le fragilise plus que cela ne l'aide à grandir, contrairement à ce qu'il semble demander</li> <li>• se moquer de ses idéaux, le prendre pour un doux rêveur le blesse profondément</li> </ul>
-----------------	---

### 3.1.2.2. L'estime de soi et de l'approche relationnelle des 16-18 ans<sup>350</sup>

Domaine	Chez l'ado de 16-18 ans	Relation : petits conseils	À éviter !
Rôle de l'adulte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• il est en recherche de repères multiples</li> <li>• il a besoin de cadre, de limites</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• être conscient de son rôle de modèle</li> <li>• être cohérent entre son discours et ses actes</li> <li>• identifier et clarifier les limites, les règles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• réagir en "ado" plutôt qu'en adulte</li> <li>• établir une règle pour la règle, sans sens explicite</li> </ul>
Rapport aux autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en présence d'autres jeunes, il préfère ne pas rester seul</li> <li>• être membre d'un groupe structuré le rassure et permet la construction de projets</li> <li>• il découvre la relation privilégiée à l'Autre, entre tendresse, amour et déconvenue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• laisser de la place aux affinités</li> <li>• accepter son besoin d'être en groupe, parfois même pour ne rien faire</li> <li>• dynamiser la double parole (écoute et parole) ainsi que la prise de décision</li> <li>• pousser à l'action</li> <li>• encourager dans la prise de responsabilités</li> <li>• rassurer le pionnier sur ses tâtonnements</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oublier le juste milieu et laisser constamment "glander"</li> <li>• ne pas agir à la place des pionniers</li> <li>• mettre la pression même sous forme d'humour sur ce sujet</li> </ul>
Image de soi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• il affine la construction de son identité propre, de ses idéaux</li> <li>• son esprit est en effervescence tellement il se pose de questions qu'il pense être insolubles</li> <li>• il est titillé par sa peur du regard de l'autre, en lien avec la difficile acceptation de soi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lui permettre des rencontres, des découvertes pour élargir sa vision</li> <li>• le rassurer sur la mise en acte possible de ses idéaux</li> <li>• il a besoin d'être rassuré sur la légitimité de ses questionnements, de ses doutes</li> <li>• l'aider à dépasser cette peur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se moquer de ses idéaux, le prendre pour un doux rêveur</li> <li>• minimiser l'importance de ses doutes et questionnements</li> <li>• le ridiculiser en groupe, sur son aspect physique</li> </ul>

<sup>350</sup> Cet autre tableau est repris du même rapport : Les Scouts (Fédération Catholique des Scouts Baden-Powell de Belgique), *Les pionniers de l'avenir. Profil de l'ado de 16 à 18 ans. Ma farde d'animateur scout*, Bruxelles, août 2004, p. 25.

351 BEE, H. et BOYD, D., *op.cit.*, p. 295.

352 *Ibid.*, p. 272.

### 3.1.2.3. Quelques constatations intéressantes

« La fin de l'adolescence est (...) un moment de consolidation, où les jeunes acquièrent une nouvelle identité plus cohérente, ainsi que des objectifs et des engagements plus clairs. (...) Finalement, l'adolescent de 16 à 18 ans commence à effectuer les accommodations nécessaires : il rassemble les différents fils pour déterminer une nouvelle identité, de nouveaux modèles de relations sociales, de nouveaux objectifs et de nouveaux rôles »<sup>351</sup>.

« L'estime de soi change à l'adolescence : en général, elle diminue légèrement au début de l'adolescence pour augmenter ensuite régulièrement et substantiellement (...). Vers la fin de l'adolescence, les jeunes adultes de 19 ou 20 ans ont une estime de soi beaucoup plus positive qu'à l'âge de 8 ou 11 ans »<sup>352</sup>.

## > 3.2. Portrait « psycho-sociologique » des élèves des enseignements technique et professionnel

### 3.2.1. DES ATOUS PROPRES

#### 3.2.1.1. Compétences techniques

Dans le degré supérieur, certains élèves sont déjà de véritables professionnels dans leur discipline, capables de rendre un produit fini de grande qualité. On n'a quasiment plus affaire à des élèves en phase d'apprentissage ou à des « apprentis », mais bien à des artisans à part entière.

Quelle que soit la filière concernée, on peut aisément vérifier ce niveau de compétence. Les élèves de 7<sup>e</sup> professionnelle sont généralement particulièrement convaincants, dans la mesure où ils ont choisi de poursuivre leur formation une année supplémentaire en vue de perfectionner leur savoir-faire.

Si l'on prend le cas d'élèves en menuiserie en fin de parcours (3<sup>e</sup> degré), il faut être conscient que l'échelle de difficulté des réalisations qu'ils doivent être capables de mener

à bien rend plus difficile le recours à leurs services dans le cadre d'un projet d'éducation au développement. En effet, réaliser un stand en bois risque d'avoir peu d'intérêt pour eux si, dans le même temps, ces élèves sont amenés à construire un escalier en colimaçon<sup>353</sup>. Il ne faut pas non plus négliger la lourdeur de certaines commandes qui sont passées aux écoles et accaparent la majeure partie du temps des ces « élèves-travailleurs ».

### 3.2.1.2. Autonomie d'action

Le rapport au réel développé dans les enseignements technique et professionnel est un atout quand il s'agit de développer un projet. Les possibilités et les obstacles à la réalisation apparaissent de manière plus naturelle, parce que la formation est orientée vers la production d'éléments concrets.

L'éducation au développement vise le développement du sens de l'engagement solidaire des personnes. Cet engagement n'est pas une posture intellectuelle, mais une action concrète. Des élèves dont les compétences appartiennent au registre de l'action peuvent dès lors bénéficier d'avantages comparatifs quand il s'agit, ultimement, d'être actif.

### 3.2.1.3. Esprit de corps

S'agit-il d'un reste de la solidarité qui a pu souder, jadis, les classes populaires ou est-ce le fruit d'un enseignement qui porte sur des matières où le travail en équipe est valorisé ? La cohésion du groupe semble présente dans ces filières.

### 3.2.1.4. Sincérité et spontanéité

Les élèves des enseignements technique et professionnel ne souffrent pas d'inhibition. Ils réagissent de manière directe, impulsive, sincère et spontanée. L'adulte peut ainsi mesurer quasi instantanément la qualité de la relation qu'il a nouée et s'apercevoir aussi vite si son message passe, ou pas.

Cette émotivité « à fleur de peau » n'empêche pas de façon irrémédiable qu'une réflexion puisse être menée dans ces classes. Toutefois, cela demande sans doute la mise en place d'un dispositif particulier ou d'une stratégie bien pensée. Au final, les débats peuvent être aussi vifs que, parfois, peu structurés.

353 C'est ce qui nous avait amené à travailler avec des élèves du second degré, encore en phase d'apprentissage, lorsque nous avons proposé de monter un projet avec des élèves de menuiserie en 2008-2009. Le chef d'atelier avec qui nous collaborions nous avait confié qu'il n'hésitait pas à charger l'un ou l'autre élève en particulier d'un projet « plus simple » afin de lui permettre de « faire ses armes » et de prendre confiance en ses moyens.

354 DUCLOS, G., *L'estime de soi, un passeport pour la vie*, Montréal, 2000, p. 24.

355 L'objet de ce rapport n'est pas d'examiner les vertus didactiques du redoublement.

356 *Ibid.*, p. 131.

## 3.2.2. ESTIME DE SOI MISE A MAL

### 3.2.2.1. Des élèves écorchés

Beaucoup d'élèves inscrits dans ces filières ont accumulé du retard dès les études primaires. Le recours massif au redoublement multiplie les situations de décrochage complet. Le nombre d'élèves des enseignements technique et professionnel augmente en deuxième et explose en troisième par l'arrivée de ceux qui n'ont pas réussi dans l'enseignement général.

« L'estime de soi se nourrit des succès qu'une personne connaît au cours de ses activités. Nul ne peut s'actualiser ni se développer en accumulant des échecs. Toutefois, il importe pour la personne de tirer de chaque échec une leçon ou un enseignement afin de se rassurer quelque peu sur sa valeur personnelle. Mais le souvenir de l'échec restera toujours présent »<sup>354</sup>.

Les échecs successifs qu'un jeune enregistre, si on ne peut exclure qu'ils se justifient d'un point de vue pédagogique<sup>355</sup>, participent à écorner sa confiance en soi.

De plus, dans notre société, les professions intellectuelles nécessitant des années d'études sont presque systématiquement placées au-dessus des métiers manuels. Cela percole sur les représentations des filières techniques et professionnelles, préparant à l'exercice de ces professions dévalorisées. Le sentiment d'avoir « moins de valeur » que d'autres jeunes de leur âge handicape également leur estime de soi.

Certains élèves qui, pour une raison ou pour une autre (traumatisme lié au décès d'un parent, à un divorce mal vécu, à la violence familiale, etc.), souffrent, de manière transitoire ou permanente, de difficultés affectives ne se trouvent pas dans les meilleures conditions pour réussir leurs études. Le manque de suivi personnalisé, d'outils performants de diagnostic et le jeu de la relégation ont pour conséquence que ces élèves psychologiquement fragilisés se retrouvent proportionnellement plus nombreux dans les enseignements technique et professionnel. Leurs problèmes affectifs ont tendance à mobiliser toute leur énergie et à les empêcher de se concentrer sur leur travail scolaire. Le manque d'estime de soi est, dans ce type de cas, lié à des considérations extérieures au monde scolaire. Leurs répercussions sont telles que ces jeunes sont, proportionnellement, plus présents dans les enseignements technique et professionnel que dans l'enseignement général. Ceci permet de souligner, par un truchement supplémentaire, le relatif déficit des élèves des enseignements technique et professionnel en matière d'estime de soi.

Enfin, les élèves de l'enseignement technique et professionnel « ont tendance à croire que le succès ou l'insuccès sont fatals, qu'ils dépendent d'une nature que les gens ont, ou n'ont pas »<sup>356</sup>. « Ces notions de nature et de destin font (...) partie du modèle culturel général de ces jeunes. Il en résulte « qu'on ne se définit pas soi-même par une capacité

particulière, différente de celle des autres, mais uniquement par une incapacité, par une infériorité, face à quelque chose que l'on voit comme supérieur »<sup>357</sup>. La façon de se représenter le monde de ce public, « qui est socialement conditionnée, est aussi celle qui présente le statut de manuel comme une dévalorisation, comme une solution inférieure, laissée à ceux qui ne sont pas capables de faire autre chose »<sup>358</sup>. C'est ainsi que, assez paradoxalement, « même les jeunes qui choisiraient ce statut de manuel par goût, peuvent en arriver à le percevoir comme le résultat d'un échec, d'une incapacité »<sup>359</sup>.

### 3.2.2.2. Un entourage peu favorable

Dans les enseignements technique et professionnel, maintes fois, « le professeur est marqué par une représentation négative des élèves, représentation issue et généralement admise par son milieu socioprofessionnel »<sup>360</sup>. Selon ce type de préjugés, « l'élève du professionnel est supposé n'être bon à rien », raison pour laquelle « l'enseignant nie les potentialités intellectuelles, humaines de ses élèves ; ou en tout cas les place à un niveau très bas »<sup>361</sup>. Ainsi, régulièrement, « consciemment ou inconsciemment, l'enseignant a tendance à sous-estimer l'enfant de classe populaire, quand ce n'est pas le rejeter, l'exclure purement et simplement, ne mettant en œuvre aucune méthodologie appropriée aux caractéristiques de cet élève »<sup>362</sup>. D'ailleurs, « les résultats d'enfants socio-culturellement désavantagés se dégradent progressivement, avec le temps, par le manque de considération des enseignants »<sup>363</sup>. Et cela semble particulièrement vrai au sein de l'enseignement technique et, encore plus, professionnel, où il faut prendre conscience que « les aspects affectifs de la relation maître-élève jouent un rôle primordial, déterminant »<sup>364</sup>.

De plus, « les jeunes provenant de classes socialement défavorisées sont, parfois, découragés, dévalorisés par les membres de la famille parce que ces membres n'ont pas eu eux-mêmes l'occasion de réussir dans le domaine scolaire, ou parce qu'ils sont frustrés et qu'ils culpabilisent donc l'enfant outre mesure »<sup>365</sup>. Ainsi, « les besoins affectifs et relationnels des élèves apparaissent (...) dominer très largement le processus d'apprentissage scolaire »<sup>366</sup>. La plupart des jeunes « voudraient rencontrer les professeurs en tant qu'individus engagés personnellement dans la relation éducative, en tant que figures d'identification adulte »<sup>367</sup>.

357 *Ibid.*, p. 132.

358 *Ibid.*

359 *Ibid.*

360 LEFEVRE, J. et WILLEM, M., *op.cit.*, p. 15.

361 *Ibid.*

362 Dans certains cas extrêmes, les « perceptions négatives de la part d'enseignants peuvent se transformer en un réel programme pédagogique de *déclassification* », qui aboutit inévitablement à l'éviction, ou tout du moins la désocialisation d'une certaine frange d'élèves ; LEFEVRE, J. et WILLEM, M., *op.cit.*, p. 15.

363 *Ibid.*, p. 19.

364 *Ibid.*

365 *Ibid.*, p. 21.

366 HIERNAUX, J.-P., NIZET, J. et a., *op.cit.*, p. 110.

367 *Ibid.*

368 YAPU, M., *op.cit.*, p. 21.

369 *Ibid.*

370 *Ibid.*

371 ARREDONDAS, C. et HAVET, Ch., *op.cit.*, p. 78.

372 Il est tout aussi manifeste que ce retrait stratégique de l'élève du technique et du professionnel a l'avantage de lui offrir une forme de protection psychologique ; *ibid.*

373 *Ibid.*

374 LECLERQ, D. et LAMBILLOTE, T., *A la rencontre de décrocheurs : plaidoyer pour une pédagogie du cœur*, in *Le point sur la recherche en éducation*, n°4, 1997.

375 ARREDONDAS, C. et HAVET, Ch., *op.cit.*, p. 66.

### 3.2.3. RAPPORT À LA RÉALITÉ SCOLAIRE

#### 3.2.3.1. Double phénomène de ségrégation

La mobilité importante des élèves d'un établissement scolaire à un autre, couplée au choix initial, conduit à une ségrégation très nette entre établissements francophones. Dans les arrondissements de grandes villes comme Bruxelles, Liège et Charleroi, certains établissements comptent moins de 5 % d'élèves en retard, d'autres plus de 90 %. La ségrégation inter-établissements se remarque aussi en termes de profils socio-économiques.

Une fois qu'un établissement a atteint une certaine concentration d'élèves de familles modestes, les parents aisés sont moins enclins à y envoyer leurs enfants. Cette forte mobilité des élèves en Communauté française touche particulièrement les filières techniques et professionnelles, où le taux de renouvellement reste proche ou supérieur à 50 %. Cet état des choses ne facilite pas un investissement à moyen ou à long terme de la part des élèves issus de ces filières.

#### 3.2.3.2. Démotivation

Un trait caractéristique régulièrement évoqué quand il s'agit de dresser le portrait des élèves de l'enseignement technique et professionnel « se rapporte au fait que ceux-ci semblent s'intéresser très peu à ce que l'école leur apporte, leur enseigne »<sup>368</sup>. Souvent, « on parle à cet égard d'une non-motivation des élèves en enseignement technique de qualification et en professionnel »<sup>369</sup>. En réalité, « ce phénomène de la non-motivation peut se poser dans d'autres formes d'enseignement, mais le constat ramène toujours l'opinion vers l'enseignement professionnel – en Belgique tout au moins »<sup>370</sup>.

Les élèves qui ont une histoire scolaire « peu glorieuse » ont souvent développé une faible estime de soi et, irrémédiablement, « se sont ainsi désengagés voire *désidentifiés* »<sup>371</sup>. Cela peut expliquer assez logiquement qu'une partie des élèves qui aboutissent dans les enseignements technique et professionnel « ont désinvesti, au niveau psychologique, un domaine qui ne leur offre plus des perspectives de valorisation et de reconnaissance sociales »<sup>372</sup>. Ainsi, l'ensemble des données recueillies laisse apparaître que « c'est le passé scolaire de l'élève, (...) [ses] notes et résultats antérieurs, qui constituent le meilleur *prédicteur* de cette plus grande susceptibilité et qui explique[nt] (...) le niveau de désengagement de l'élève »<sup>373</sup>.

Une enquête approfondie relative au décrochage scolaire indique que « c'est dans la relation avec le corps professoral que se crée la plus grande démotivation »<sup>374</sup>. Du point de vue de nombreux élèves, « les enseignants sont perçus comme hypocrites, moqueurs, méprisants, injustes, sévères »<sup>375</sup>. Les élèves des enseignements technique et professionnel se plaignent également du fait que leurs professeurs « abusent du pouvoir qui leur



est conféré »<sup>376</sup>. Ils regrettent, par-dessus tout, la mise en place d'un rapport de force « dévalorisant, accentuant les différences culturelles et intellectuelles » entre eux-mêmes et leurs enseignants<sup>377</sup>. Enfin, il s'avère que « ce qui les décourage c'est que ceux qui ont précisément les plus grands besoins, sont les plus délaissés, rejetés, exclus »<sup>378</sup>.

### 3.2.3.3. Violence

Les garçons ont « davantage [que les filles] tendance à se retrouver impliqués dans des interactions ouvertement agressives, que ce soit comme auteurs ou comme victimes »<sup>379</sup>. D'autre part, les études réalisées font apparaître « une diminution des problèmes de violence dans les années supérieures »<sup>380</sup>. Les difficultés relatives à la discipline sont manifestement à l'origine de l'abandon de la scolarité de façon plus courante encore que les difficultés liées à l'apprentissage<sup>381</sup>. Dans les cas les plus extrêmes, « la relation professeur-élèves se vit bien souvent sur le mode d'une confrontation physique, qui peut aller jusqu'à l'anéantissement »<sup>382</sup>.

Sans négliger la dimension affective de la relation professeur-élèves, il est clair qu'il existe « des règles et des principes à respecter comme tels, qui ne sont pas négociables »<sup>383</sup>. Des observations au sein de l'enseignement secondaire<sup>384</sup> ont abouti à la conclusion suivante : « les ripostes et les mises en cause de ce que l'enseignant dit ou fait » seraient directement liées au fait que « les élèves n'accepteraient pas, ou plus (...) le statut d'enseignant comme seul critère de légitimation de l'autorité »<sup>385</sup>. Ainsi, « à travers l'attitude critique des élèves vis-à-vis des faits et gestes des enseignants », il semble que s'exprime une revendication de plus en plus affirmée : être en droit d'évaluer le bien-fondé des décisions du professeur, « sur base de critères comme l'appréciation des compétences (...) ou le caractère juste ou injuste des directives énoncées »<sup>386</sup>.

La plupart du temps, « la violence et l'ennui des élèves renvoient au décalage existant entre l'offre scolaire et leur modèle culturel »<sup>387</sup>. Au sein des classes où les comportements négatifs par rapport à l'enseignant sont prédominants, « moins l'élève répond à ses attentes, plus il aura de prestige auprès de ses camarades, plus aussi il aura de chances d'occuper une position de leadership »<sup>388</sup>.

376 *Ibid.*

377 *Ibid.*

378 *Ibid.*

379 GALAND, B., *Prévenir les violences à l'école : quelle place pour les pratiques d'enseignement?*, in FRENAY, M. et MAROY, Ch., *op.cit.*, p. 308.

380 *Ibid.*

381 Notons que « parfois d'ailleurs, problèmes disciplinaires et problèmes d'apprentissages sont étroitement liés » ; HIERNAUX, J.-P., NIZET, J. et a., *op.cit.*, pp. 79 et 80.

382 *Ibid.*, p. 87.

383 CASALFIORE, S., *op.cit.*, p. 300.

384 Une série d'études a notamment été menée entre septembre 2000 et décembre 2002 au sein de classes de l'enseignement secondaire de la filière de transition (56) et de la filière de qualification (27) du réseau libre de la Communauté française de Belgique ; *ibid.*, p. 281.

385 *Ibid.*, p. 283.

386 Ajoutons que « l'acceptabilité morale d'une réaction n'est pas seulement liée à son contenu – c'est-à-dire au sens de la directive formulée – mais peut-être aussi à sa forme – c'est-à-dire à la façon dont la directive est formulée » ; *ibid.*, pp. 284 et 289.

387 Il semble que « là où le décalage se réduit et où l'offre est davantage en continuité, ces manifestations négatives diminuent en fréquence et en intensité » ; HIERNAUX, J.-P., NIZET, J. et a., *op.cit.*, p. 17.

388 Dans ce genre de dynamique, « ce sont les élèves qui s'opposent aux enseignants qui suscitent l'admiration, (...) ceux qui n'ont pas froid aux yeux et à

qui faut pas marcher sur leurs pieds » ; *ibid.*, p. 67.

389 HIERNAUX, J.-P., NIZET, J. et a., *op.cit.*, p. 67.

390 CASALFIORE, S., *op.cit.*, p. 284.

391 *Ibid.*, pp. 284 et 285.

392 GALAND, B., *op.cit.*, p. 309.

393 *Ibid.*

394 *Ibid.*

395 *Ibid.*

396 *Ibid.*

397 Bien d'autres acteurs de la société civile en discutent également, plus ou moins régulièrement, tels que, entre autres, « enseignants, travailleurs sociaux, thérapeutes, policiers, etc. » ; *ibid.*, p. 302.

398 *Ibid.*

399 Depuis cinq ans, une série de recherches ont été réalisées, dont l'une, menée en étroite collaboration avec l'Université de Liège, « porte sur un échantillon représentatif des différentes filières de l'enseignement secondaire de la Communauté française ». Ce panel, sur lequel repose l'ensemble des constatations qui suivent, « comprend environ 5 000 élèves et 1 500 membres des équipes éducatives issus d'une quarantaine d'écoles » ; *ibid.*, p. 301.

400 *Ibid.*, p. 303.

401 *Ibid.*

402 On pourrait ajouter que ces faits sont « même extrêmement rares en ce qui concerne les atteintes physiques à l'égard des membres des équipes éducatives » ; *ibid.*

403 GALAND, B., *op.cit.*, p. 304.

Ce type d'opposition peut s'interpréter « comme une tentative de se réapproprier partiellement une situation aliénante, comme un essai de rendre supportable, et même agréable, une expérience scolaire par ailleurs sans attrait »<sup>389</sup>. Selon ce point de vue, il faudrait interpréter « les activités parallèles et les comportements mis en œuvre sans permission » comme une « tentative d'élaboration d'une sphère d'action autonome » de la part des élèves perturbateurs<sup>390</sup>. Si cela passe quasiment systématiquement « par des actions de nature transgressive, davantage que par des actions positives », cela « s'expliquerait par le fait que l'école est un milieu social marqué par un système trop étendu de règles organisationnelles, où les espaces d'action autonome sont plus limités qu'ailleurs »<sup>391</sup>.

Les multiples analyses relatives à la violence en milieu scolaire indiquent que « ni la profession des parents, ni la nationalité des parents, ni le nombre de doublements, ni le niveau de résultats scolaires, ni la filière fréquentée, n'apparaissent comme vraiment déterminants pour le risque de *victimation* ou de commettre des actes asociaux »<sup>392</sup>. De plus, « la composition de l'établissement fréquenté (nombre d'élèves fréquentant l'établissement, niveau socio-économique moyen du quartier de résidence des élèves, retard scolaire moyen, pourcentage d'élèves nés en Belgique, proportion d'élèves en filières qualifiantes par rapport aux filières de transition) ne montre aucun effet systématique »<sup>393</sup>. Dès lors, il s'agit, à la lumière de ces statistiques, de se montrer prudent par rapport à tout pronostic catégorique ou toute conclusion « simpliste fondée sur les caractéristiques sociodémographiques des élèves »<sup>394</sup>. Si « ni la filière, ni le cycle, ni le type de cours dans lequel professe un(e) enseignant(e) n'est systématiquement associé au risque de *victimation* à l'école », pas davantage d'ailleurs que son âge ou son sexe, en revanche, « contrairement à ce que l'on trouve pour les élèves, la composition de l'établissement fréquenté se révèle très liée » à ce danger<sup>395</sup>. En effet, il ressort que « les enseignants qui travaillent dans des écoles où le retard scolaire moyen des élèves est plus important rapportent davantage d'atteintes contre les biens et d'atteintes physiques », tandis que ceux qui se trouvent au sein « des écoles accueillant une plus grande proportion d'élèves nés à l'étranger rapportent plus d'atteintes verbales »<sup>396</sup>.

Par ailleurs, si la violence au sein des établissements scolaires est fréquemment traitée, « que ce soit dans les médias ou dans les journées pédagogiques »<sup>397</sup>, on peut « s'interroger sur la portée de ces témoignages et prises de position, tant leur base empirique semble géographiquement limitée, voire parfois inexistante »<sup>398</sup>. Encore une fois, il paraît indispensable de se montrer mesuré face aux idées reçues. Certaines recherches récentes affinent ainsi considérablement la vision que d'aucuns se font de la *sauvagerie* qui sévirait dans l'enseignement secondaire<sup>399</sup>. Ainsi, « quel que soit le type de *victimation*, les élèves sont nettement plus souvent victimes que les adultes travaillant dans les écoles »<sup>400</sup>. D'autre part, « aussi bien chez les élèves que chez les adultes, ce sont les atteintes verbales qui sont les plus répandues »<sup>401</sup>. De plus, « les atteintes subies en milieu scolaire se caractérisent essentiellement par des faits mineurs d'un point de vue juridique, les faits de violences graves étant relativement rares »<sup>402</sup>. En réalité, « les comportements répréhensibles les plus souvent rapportés par les élèves sont d'ordre verbal (ex. provocation d'autres élèves) ou matériel (ex. dégradation d'objet), ceux les moins rapportés sont de l'ordre des atteintes physiques (ex. racket) ou de la consommation de drogue dure »<sup>403</sup>.

Ces confidences « suggèrent que les phénomènes de violence à l'école ne présentent généralement pas le caractère dramatique et paroxystique que les médias leur attribuent »<sup>404</sup>.

Autre objet de controverse, la question de l'évolution de la violence à l'école au fil des années a été soigneusement examinée. D'après les résultats obtenus en Communauté française, il n'y a « pas lieu de s'alarmer d'une hypothétique flambée de violence dans les écoles »<sup>405</sup>. Toutefois, « dans le même temps, les résultats invitent à se garder de tout triomphalisme »<sup>406</sup>. En effet, « les problèmes de violence identifiés lors de la première enquête sont toujours présents avec la même intensité, et on ne note aucune amélioration significative dans les conditions d'apprentissage auxquelles les élèves disent être confrontés »<sup>407</sup>. Par ailleurs, « les résultats suggèrent que ce ne sont pas les épisodes de violence aiguë qui sont les plus associés à des conséquences négatives à moyen terme sur les personnes, mais plutôt les actes de moindre intensité répétés au fil des jours »<sup>408</sup>.

Enfin, « les pratiques éducatives présentes dans l'environnement scolaire de l'élève auraient une incidence sur la violence subie et agie par ce dernier, quelles que soient ses caractéristiques personnelles »<sup>409</sup>. De même, « la *victimation* d'un(e) enseignant(e) est liée à la qualité de ses relations avec ses collègues et au style de leadership de son établissement »<sup>410</sup>. Ainsi, « même quand on tient compte des caractéristiques de la population d'élèves accueillis par une école, certaines variables liées au mode de fonctionnement de cette école ont un effet sur le niveau de violence qui règne dans ses murs »<sup>411</sup>. « Deux écoles accueillant des publics comparables peuvent obtenir des résultats très différents concernant l'engagement des élèves dans leur scolarité, le bien-être des élèves à l'école et la qualité des interactions sociales en leur sein »<sup>412</sup>. On pourrait conclure que « l'évolution du niveau de violence dans un établissement est en partie liée, à la fois à sa situation initiale et à son public d'élèves (notamment le ratio filles/garçons), mais aussi aux pratiques éducatives et organisationnelles mises en œuvre en son sein »<sup>413</sup>.

### 3.2.4. UN MODELE CULTUREL PROPRE

Les élèves de l'enseignement technique et professionnel « sont différents de par leur modèle culturel » par rapport aux élèves du secondaire général<sup>414</sup>. Ce n'est pas si surprenant si l'on tient compte du fait que « chaque milieu engendre son propre modèle culturel, ce qui constitue pour lui une manière typique de voir les choses, une manière particulière d'agir qui s'imposent (...) comme allant de soi, comme normales »<sup>415</sup>. Les élèves des filières techniques et professionnelles, comme tout un chacun, « essayent d'affirmer leur identité, le modèle culturel propre à leur milieu »<sup>416</sup>.

S'il est communément admis que « le niveau socio-économique de la famille conditionne souvent l'avenir professionnel des enfants », il est moins aisément accepté que « ce qu'on pourrait appeler les modèles culturels, c'est-à-dire une manière particulière d'envisager la vie, la carrière professionnelle, le rôle social de l'individu », jouent un rôle<sup>417</sup>. Pourtant,

404 *Ibid.*

405 « Afin d'apporter une première réponse à cette question, une enquête identique a été répliquée à trois ans d'intervalle dans plus d'une vingtaine d'établissements scolaires ». Or, « les comparaisons effectuées entre les deux moments de l'enquête soulignent principalement la stabilité des phénomènes étudiés » ; *ibid.*, p. 305.

406 *Ibid.*

407 *Ibid.*

408 Ainsi, « pris isolément, ces événements sont pour la plupart presque banals, mais leur accumulation et leur répétition semblent vraiment faire violence aux personnes qui y sont confrontées, pouvant susciter de réelles souffrances psychologiques » ; *ibid.*, pp. 307 et 308.

409 *Ibid.*, p. 309.

410 *Ibid.*

411 *Ibid.*, p. 310.

412 *Ibid.*

413 Même s'il est évident que « d'autres facteurs systémiques, institutionnels et organisationnels entrent en ligne de compte ». A cet égard, il n'est pas inutile de rappeler que « les parents et les familles ont aussi un rôle à jouer dans la prévention des violences à l'école, de même que les médias » ; *ibid.*, pp. 310 et 315.

414 LEFEVRE, J. et WILLEM, M., *op.cit.*, p. 9.

415 HIERNAUX, J.-P., NIZET, J. et a., *op.cit.*, p. 75.

416 LEFEVRE, J. et WILLEM, M., *op.cit.*, p. 10.

417 HIERNAUX, J.-P., NIZET, J. et a., *op.cit.*, p. 15.

- 418 *Ibid.*
- 419 HIERNAUX, J.-P., NIZET, J. et a., *op.cit.*, p. 15.
- 420 *Ibid.*
- 421 *Ibid.*, p. 79.
- 422 *Ibid.*
- 423 Ainsi, pour eux, un jeune « devient adulte, autonome, indépendant à partir du moment où il gagne sa vie, touche un salaire; l'école restant le temps de l'enfance, de la dépendance » ; *ibid.* et LEFEVRE, J. et WILLEM, M., *op.cit.*, p. 10.
- 424 LEFEVRE, J. et WILLEM, M., *op.cit.*, p. 10.
- 425 Or, selon les références de ces élèves du technique et du professionnel, le statut d'adulte « suppose de gagner sa vie par un salaire » ; HIERNAUX, J.-P., NIZET, J. et a., *op.cit.*, p. 80.
- 426 *Ibid.*
- 427 *Ibid.*, p. 81.
- 428 *Ibid.*, p. 83.
- 429 ARREDONDAS, C. et HAVET, Ch., *op.cit.*, p. 31.
- 430 *Ibid.*, pp. 31 et 32.
- 431 LEFEVRE, J. et WILLEM, M., *op.cit.*, p. 10.
- 432 *Ibid.*
- 433 *Ibid.*, p. 11.
- 434 HIERNAUX, J.-P., NIZET, J. et a., *op.cit.*, p. 86.

cela influence de façon tout aussi prépondérante les choix qui sont posés par les jeunes<sup>418</sup>. En outre, il paraît « important de bien se pénétrer de ces différences culturelles, si l'on veut éviter de tomber dans le travers qui consiste à vouloir un enseignement identique pour tous, comme si l'on voulait que tous les adolescents aillent à l'université »<sup>419</sup>. En effet, dans l'hypothèse où « l'enseignement ne reconnaît pas ces différences culturelles et ne s'y adapte pas, il privilégie certains milieux au détriment d'autres (qui n'ont pas les mêmes aspirations que les premiers) » et, corollairement, cela désavantage « des catégories d'élèves qui attendent avant tout de l'école qu'elle leur apprenne un métier »<sup>420</sup>.

Pour les jeunes des enseignements technique et professionnel, « la période de latence n'existe pas »<sup>421</sup>. Aux yeux de ces élèves, « tout naturellement, on sort de l'enfance en passant directement à l'âge adulte »<sup>422</sup>. C'est toujours selon cette manière de penser, qui leur est propre, qu'ils « associent l'école à l'étape enfance, et (...) le travail à l'étape adulte »<sup>423</sup>. « Cette caractéristique du milieu n'est pas sans incidence dans le comportement, l'attitude, bref, dans le savoir-être de ces élèves »<sup>424</sup>. Si le travail et le salaire qui l'accompagne sont valorisés, ce qui est intrinsèquement ambitionné, c'est bien « l'accession à l'identité d'adulte »<sup>425</sup>. Cette vision des choses justifie la logique qui consiste, pour ces jeunes, à quitter l'école, « où l'on ne gagne rien et qui est le signe de l'enfance »<sup>426</sup>.

Cette conception est largement partagée par les élèves de l'enseignement technique et professionnel. L'entrée dans le monde professionnel procure pour ces jeunes, outre des rentrées financières, un certain niveau d'indépendance et d'autonomie, ce qui constitue un acquis extrêmement valorisant à leurs yeux<sup>427</sup>. En raison de cette quête absolue, on expérimente rapidement que ce type d'élève « veut tout, conçoit et accomplit tout dans l'immédiat, sans calcul à moyen ou à long terme »<sup>428</sup>.

### 3.2.4.1. Priorité à la pratique et à ...la pratique

Habituellement, les élèves de l'enseignement technique et professionnel « contestent le système des valeurs scolaires, en refusant par exemple de s'intéresser aux cours qui n'ont pas de liens directs avec la pratique d'un métier »<sup>429</sup>. La plupart du temps, « ils classent les différents cours en fonction de leur utilité immédiate, et cela, [en allant] à l'encontre du système des valeurs scolaires, qui privilégie la culture la plus désintéressée plutôt que les savoirs donnant lieu à une application immédiate »<sup>430</sup>. On constate ainsi que ces élèves privilégient « le sens du concret, (...) du réel quotidien. Autrement dit, les enfants de ce milieu attribuent de l'importance à ce qui est (...) manipulable, directement applicable et n'aiment pas ce qui est abstrait, verbal, différé »<sup>431</sup>. Il est très clair que leurs « priorités sont dans l'immédiat et non dans un temps où on accumulerait pour l'avenir »<sup>432</sup>.

Dès lors, il paraît cohérent que « l'apprentissage d'informations données pour elles-mêmes ou de mécanismes opératoires acquis à vide, valorisées par le milieu scolaire, manquent, pour eux, totalement de sens »<sup>433</sup>. En effet, « les jeunes consultés préfèrent généralement ce qui permet le mouvement, la variété, une certaine souplesse dans l'activité »<sup>434</sup>. Par ailleurs, « dans le même sens, un certain nombre de jeunes expriment également

leur horreur de l'enfermement et, au contraire, leur goût de l'espace »<sup>435</sup>. Conformément à cette vision des choses, la plupart des élèves des filières techniques et professionnelles « valorisent l'indépendance ou la maîtrise complète des opérations à réaliser »<sup>436</sup>. À cet égard, il est intéressant de remarquer que, dans ce type d'enseignement, « l'aboutissement noble de l'activité, c'est l'objet qui peut se montrer et dont on peut être fier, par opposition au papier »<sup>437</sup>.

Cette revendication à obtenir des résultats bruts et instantanés n'est pas sans conséquence, puisque cela « implique souvent que non seulement faire un projet à long terme n'est pas pensable par les jeunes, mais aussi parfois que l'idée même de réfléchir au long terme est perçue négativement, comme une agression, comme si on voulait prendre au jeune un temps qu'il estime être à lui »<sup>438</sup>. En définitive, dans les enseignements technique et professionnel, « plus le décalage est grand entre ce que les élèves apprennent à l'école et ce qu'ils utilisent dans leur vie quotidienne, plus forte est la tentation d'admettre que l'école, en effet, ne sert à rien... »<sup>439</sup>. C'est pourquoi « *l'enseignement-réalité* se donne comme but, en s'appuyant sur les représentations positives qu'ont les élèves de la vraie formation, d'inscrire des activités permettant, au départ du concret (...) et du pratique, de réels apprentissages »<sup>440</sup>. Il s'agit d'un moyen quasiment infaillible de faire en sorte « qu'aux yeux de ces jeunes l'école soit synonyme de formation »<sup>441</sup>. Quoi qu'il puisse se produire, « ce qui demeure au centre des motivations, c'est la *pratique et la pratique*. Et s'il arrive aux jeunes d'accepter la théorie, c'est uniquement dans la mesure où elle est réellement en rapport avec leur manière de voir »<sup>442</sup>.

### 3.2.4.2. Quelques déclinaisons de l'évitement des contraintes

Les élèves privilégient le présent à tout autre période, passée ou future. La plupart du temps, les élèves des enseignements technique et professionnel classent les différents cours en fonction de leur utilité immédiate. Leurs priorités sont dans le présent et non dans l'accumulation de connaissances. Parfois, l'idée même de réfléchir à long terme est perçue comme une agression.

Les jeunes des enseignements technique et professionnel préfèrent généralement des activités qui permettent le mouvement, ne contraignent pas à rester statique. Ils apprécient la variété et la diversité des tâches dans le travail. Leur préférence va à des séquences d'activités variées, qui préviennent le risque de se lasser d'elles.

Une proportion significative des élèves des enseignements technique et professionnel exprime son horreur de l'enfermement. Ces élèves ont un besoin quasi vital d'espace. Le confinement prolongé – et en particulier l'inaction qui s'éternise – leur est pénible, voire insupportable.

Atteindre au plus vite une certaine indépendance financière, symbole du statut de l'adulte, est une aspiration prioritaire. Cela est notamment lié à la précarité qu'ont connue et que connaissent encore parfois les familles dont les élèves sont majoritairement issus. Reste

435 *Ibid.*, p. 87.

436 *Ibid.*

437 *Ibid.*

438 LEFEVRE, J. et WILLEM, M., *op.cit.*, p. 11.

439 SCHWARTZ, B., *Une autre école*, Paris, 1977, p. 215.

440 LEFEVRE, J. et WILLEM, M., *op.cit.*, p. 142.

441 *Ibid.*

442 HIERNAUX, J.-P., NIZET, J. et a., *op.cit.*, p. 99.

en effet prégnant le modèle culturel selon lequel l'enseignement ne trouve de justification que dans le contexte d'une formation professionnelle. La fin de la scolarité correspondait à l'entrée à la mine, à la fabrique ou dans une autre activité professionnelle. Cet événement marquait résolument le passage du statut d'enfant au statut d'adulte, sans les phases intermédiaires que semblent imposer le prolongement de la scolarité ou le stage d'attente des jeunes sans emploi. Il s'agit clairement d'une promotion à laquelle la plupart des jeunes aspirent, notamment parce qu'ils pensent qu'y est associée une reconnaissance qui leur fait défaut.

## > 3.3. Sous-catégories au sein de l'enseignement technique et professionnel

### 3.3.1. TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL : LE MEME UNIVERS ?

#### 3.3.1.1. Un rapprochement artificiel ?

Le *généralocentrisme* a pour effet de réunir le technique et le professionnel dans la catégorie de « ce qui n'est pas général ». Pourtant, il s'agissait à l'origine de deux types d'enseignement différents, ayant leurs caractéristiques propres. Le technique est sensé dispenser un enseignement moins spécialisé et plus théorique, alors que le professionnel renverrait davantage aux notions de vocation et d'exécution. Malgré la réforme du rénové en 1971, qui promouvait un enseignement plus intégré, il semblerait que l'enseignement professionnel constitue, en Communauté française, une instance de relégation, un « dépotoir » des sections générale et technique.

#### 3.3.1.2. La filière technique au centre

L'attribut d'enseignement *fort* ou *faible* régulièrement accolé à une filière, est souvent lié au caractère théorique ou non des cours dispensés. Au contraire du général et du professionnel, il n'existe pas d'établissement qui soit exclusivement technique. La réputation d'une implantation d'enseignement technique dépendra donc aussi du contexte où elle se trouve. Adossée, au sein d'un établissement, à une filière générale, elle souffrira de la comparaison en interne et sera considérée comme le fruit de la relégation. Associée, au sein d'un établissement, à une filière professionnelle, elle sera au sein de cette implantation élevée au rang d'élite.

La réputation de la filière technique à l'extérieur de l'implantation scolaire connaîtra une influence inverse. Elle bénéficiera de l'adossement à une filière d'enseignement général, mais souffrira de l'adossement à une filière d'enseignement professionnel. Ce contexte auquel se raccroche la filière d'enseignement aura une influence directe sur l'estime de soi cultivée par la population scolaire.

## 3.3.2. UNE LIGNE DE DEMARCATION SELON LE GENRE

### 3.3.2.1. Des filières typiquement féminines ou masculines

Les disparités selon le genre sont beaucoup plus nettement marquées dans l'enseignement technique et professionnel que dans le général. Il y existe un nombre important de filières typiquement masculines et féminines. La majorité des filles se concentrent dans un nombre beaucoup plus restreint d'options que les garçons. La ségrégation entre sexes se trouve encore davantage accentuée par la spécialisation de nombreuses écoles techniques et professionnelles dans certains métiers exclusivement.

### 3.3.2.2. Des différences de contenu ?

Une hypothèse revient régulièrement dans la littérature : de grandes différences existeraient dans les contenus des cours de l'enseignement technique et professionnel (au-delà des options) selon que ce dernier s'adresse à un public masculin ou à un public féminin. Ni la formation scientifique et technique, ni la culture générale données ne renfermeraient le même contenu ni se s'enseigneraient de la même manière selon le sexe.

## 3.3.3. DES PERSPECTIVES SELON LA FILIERE PROFESSIONNELLE

### 3.3.3.1. Des affinités entre certaines options

Il existe un continuum d'options au sein des enseignements technique et professionnel. Il est donc difficile de trancher entre elles pour procéder à des ensembles cohérents. On pressent toutefois que les différentes filières, sections ou options (selon le vocabulaire utilisé) du technique et du professionnel constituent, chacune indépendamment, ou par groupes homogènes, un ensemble de sous-catégories distinctes les unes des autres.

Les options carrosserie, vente étalage, électromécanique, publicité ou secrétariat, par exemple, présentent des profils contrastés tant au niveau des matières enseignées, que des cours donnés et des publics qui les fréquentent. Un premier tri s'opère naturellement entre le secteur industriel et les autres, en particulier celles liées au secteur tertiaire.

### **3.3.3.2. De multiples sections**

On assiste à une multiplication de sections pour répondre à la diversité croissante des métiers et des technologies. Ce découplage s'accompagne de l'apparition d'une nouvelle terminologie. On parlera ainsi d'opérateurs en industrie graphique, de techniciens en environnement ou encore de techniciens des industries du bois.

## **3.3.4. UN PUBLIC DIFFÉRENT SELON LE DEGRÉ**

### **3.3.4.1. Les trois degrés**

Le premier degré est encore proche du primaire qui est, lui, dans la logique pédagogique dominante, celle de l'enseignement général. À ce stade, il n'existe pas encore tellement de différenciation au niveau du cursus scolaire. Toutefois, la population scolaire est déjà très différente, puisque les élèves qui se trouvent dans le 1<sup>er</sup> degré différencié ont souvent derrière eux une histoire parsemée d'échecs scolaires. Ils vivent cela de manière particulièrement douloureuse lors de ces premières années dans le secondaire.

Le 2<sup>e</sup> degré, appelé degré d'orientation, représente le degré charnière. C'est au cours de celui-ci que les capacités de base pourront être développées, affinées, complexifiées au sein de l'option que l'élève a choisie. C'est là aussi que les jeunes sont le plus en crise et doivent assumer leurs échecs et, allant de pair, la relégation.

Enfin, le 3<sup>e</sup> degré permet généralement de mieux cueillir les fruits concrets de ce qui a été appris dans un contexte plus valorisant. La confiance des élèves grandit au fur et à mesure qu'ils parviennent à entreprendre et à réfléchir de manière autonome (et qu'ils en prennent conscience). Ce 3<sup>e</sup> degré contient en germes ce qui pourra le plus souvent pleinement s'épanouir en 7<sup>e</sup> professionnelle.

### **3.3.4.2. La septième professionnelle**

Ce sont des élèves qui ont fait le choix positif de poursuivre leurs études au-delà de l'enseignement obligatoire. On y constate le plus souvent une ardeur au travail largement supérieure à la moyenne.



### 3.3.5. DES DISPARITES REGIONALES PROFONDES

443 L'institut de La Providence dans le quartier de Cureghem à Anderlecht en est un exemple frappant.

#### 3.3.5.1. Le véritable critère de différenciation ?

Beaucoup de directeurs d'établissement considèrent le critère régional comme étant l'un des plus pertinents, si pas le plus pertinent d'entre tous, si l'on se lance dans une entreprise de classification des élèves de l'enseignement technique et professionnel. On se retrouve effectivement face à des publics totalement différents selon la région où l'on enseigne, peut-être encore davantage lorsqu'il s'agit de technique et professionnel d'ailleurs.

#### 3.3.5.2. Le caractère régional de certaines filières

L'implantation géographique de certaines activités économiques a favorisé le développement de filières d'apprentissage en vue de fournir une main-d'œuvre locale adaptée à ces activités. Il existe donc une différenciation régionale, s'agissant de certaines options et, partant, de pratiques pédagogiques.

#### 3.3.5.3. Le niveau de pauvreté

Les différences marquées d'une (sous-)région à l'autre en termes de prospérité économique créent probablement une certaine forme de différenciation au sein du public du technique et du professionnel. Les élèves d'une école représentent un échantillon de la population d'une région ou d'un quartier. Parfois, la mixité sociale opère. D'autre fois, la ségrégation est de mise, une région ou un quartier réputé difficile donnant naissance à une ou des écoles imprégnée(s) de ces difficultés<sup>443</sup>.

### 3.3.6. LES ELEVES IMMIGRES : UNE QUESTION EN SOI

#### 3.3.6.1. Des « regroupements ethniques »

Certaines classes sont composées quasiment exclusivement d'élèves immigrés. La concentration peut être très variable d'une nationalité à une autre. Le pourcentage d'élèves étrangers dans les écoles est très différent selon la région dans laquelle se situe l'établissement. Dans quelques écoles bruxelloises en quartiers défavorisés, la population belge autochtone (non allochtone naturalisée) est réduite à quelques pourcents de la population scolaire.

### **3.3.6.2. Contradiction entre le contexte familial et le contexte scolaire**

Les référents culturels développés dans les contextes scolaire et familial divergent parfois. Cela peut poser des problèmes de conflit de loyauté dans le chef de l'élève :

- i. l'importance de l'école comme première préoccupation du jeune ;
- ii. la valorisation relative des savoirs (en particulier pour les jeunes filles) ;
- iii. les attitudes et comportements acceptables ; et
- iv. les valeurs défendues.

### **3.3.6.3. La barrière de la langue**

Une mauvaise connaissance du français peut constituer un obstacle considérable ou créer des malentendus en raison d'une maîtrise insuffisante du vocabulaire. La question de la communication est pourtant cruciale, non seulement pour la transmission du savoir et la fixation des acquis, mais aussi pour le partage d'émotions dont le rôle n'est pas négligeable dans l'éducation au développement.

## **> 3.4. Conclusions du chapitre**

La question qui est posée, dans la perspective de construire les dispositifs pédagogiques les plus appropriés en matière d'éducation au développement au(x) public(s) des enseignements technique et professionnel est de savoir quelles sont les caractéristiques communes, et celles qui, éventuellement variables selon les régions, filières, genre, ou origine ethnique, amènent à créer des catégories d'élèves pertinentes pour l'exercice que nous visons.

C'est la filière professionnelle qui semble être la sous-catégorie la plus pertinente. Plutôt que de multiplier des catégories, il est dès lors préférable de considérer prioritairement les différentes sections ou options professionnelles, car elles déterminent les compétences acquises ou en phase d'apprentissage auxquelles peuvent s'arrimer des projets concrets.

## **Chapitre 4.**

# Quels rapports les élèves entretiennent-ils avec les relations Nord-Sud ?

### > 4.1. Introduction

Il existe très peu d'études permettant de se faire une idée précise des connaissances et/ou de la sensibilité des élèves en ce qui concerne les questions de solidarité internationale. Les ONG ont tendance à solliciter préférentiellement les écoles plus réputées alors qu'elles investissent peu les établissements d'enseignement technique et/ou professionnel. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette réalité :

- i. la majorité des membres du personnel des ONG sont eux-mêmes issus de l'enseignement général et en connaissent les codes, tant culturels que pédagogiques ;
- ii. les écoles accueillant les élèves issus des catégories socioprofessionnelles mieux rémunérées sont plus intéressantes en termes de récolte de fonds ultérieure (fidélisation à une association rémunératrice quand les jeunes auront grandi et disposeront d'un pouvoir d'achat) ;
- iii. les ONG préfèrent concentrer leur action d'éducation au développement sur les publics dont il est le plus probable qu'ils soient, à l'avenir, appelés à exercer, dans la société, des fonctions à responsabilité.

### > 4.2. État des lieux

L'éducation au développement s'efforce de faire adhérer le plus grand nombre à une démarche d'engagement pour un monde plus juste, dans lequel les personnes jouissent de leurs droits fondamentaux. Cette démarche d'engagement peut être décomposée en plusieurs étapes qui sont détaillées ci-après au point 5.4. intitulé « Le continuum éducatif ». Il s'agit i. de recevoir et de comprendre une information, ii. de se sentir touché, de se révolter et iii. de mener une action à bien.

444 Iles de Paix, *Une opinion publique plus éclairée et agissante. Programme triennal 2008-2010 d'Iles de Paix asbl*, déposé à la DGCD, 3<sup>e</sup> version, Huy, octobre 2007, p. 28.

445 DGCD, *Sondage d'opinion portant sur les connaissances et l'attitude du public belge en matière de coopération d'une part et sur la visibilité de la Coopération fédérale belge d'autre part. Rapport définitif final. N° de dossier 03/1363*, Leuven, 3 août 2004, p. 8.

446 *Ibid.*, p. 25.

447 Ce tableau (comme les suivants) est directement repris du rapport de la DGCD (p. 25), mais la numérotation et l'intitulé ont par contre été modifiés. ESG signifie enseignement secondaire général, EST veut dire enseignement secondaire technique et par ESP, on entend enseignement secondaire professionnel.

Ces trois étapes structurent le présent point. On y examine successivement si les élèves des enseignements technique et professionnel sont bien informés sur les inégalités Nord-Sud, dans quelle mesure elles les révoltent et s'ils sont décidés à passer à l'action.

#### 4.2.1. LE NIVEAU D'INFORMATION DES ELEVES DES ENSEIGNEMENTS TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

Un rapport de la Direction générale de la coopération au développement (DGCD), publié en août 2004 (et intitulé « *Sondage d'opinion portant sur les connaissances et l'attitude du public belge en matière de coopération d'une part et sur la visibilité de la Coopération fédérale belge d'autre part* »), indique des disparités relativement importantes, au sein du public, dans les niveaux de connaissance et d'adhésion à la solidarité internationale. Ces éléments sont significativement corrélés avec la durée de la scolarité et avec le type d'enseignement secondaire fréquenté.

En ce qui nous concerne plus directement, ce sondage de la DGCD met en lumière que « les élèves issus de l'enseignement secondaire technique et professionnel ont une connaissance des questions relatives à la coopération au développement inférieure à celle de ceux qui sont issus de l'enseignement secondaire général »<sup>444</sup>. Ce constat a pu être tiré « en analysant les caractéristiques sociodémographiques des personnes interrogées », ce qui a permis d'examiner « quelles différences, en matières de connaissances et d'opinion, existent entre les différents groupes »<sup>445</sup>.

Dans sa première partie, le rapport de la DGCD analyse comment les gens auto-évaluent leur connaissance de la coopération au développement. « Si nous jetons un œil sur le niveau d'éducation, nous remarquons que les moins qualifiés s'auto-évaluent comme moins bons et que surtout les universitaires et les diplômés de l'enseignement supérieur de type long s'auto-évaluent comme meilleurs »<sup>446</sup>. Dans le tableau ci-dessous<sup>447</sup>, on peut s'intéresser plus particulièrement aux différences qui apparaissent entre diplômés de l'enseignement secondaire selon la filière suivie.

**Tableau 1.**  
**Auto-évaluation du degré de connaissance de la coopération au développement**  
**(selon le niveau d'éducation)**

Diplôme obtenu le plus élevé	Très bien ou bien au courant (en %)
Enseignement primaire	21,5 %
Enseignement secondaire général inférieur	30,7 %
Enseignement secondaire technique inférieur	20,9 %
Enseignement secondaire professionnel inférieur	25,3 %
Enseignement secondaire général supérieur	29,6 %
Enseignement secondaire technique supérieur	24,9 %
Enseignement secondaire professionnel supérieur	30,1 %
Enseignement supérieur de type court	30,3 %
Enseignement supérieur de type long	35,4 %
Enseignement universitaire	44,4 %
<b>Total</b>	<b>30,4 %</b>

448 DGCD, op. cit., p. 27.

449 La numérotation du tableau ainsi que certains intitulés ont été modifiés, sans que cela en affecte la compréhension ; *Ibid.*

On remarquera que, si les diplômés de l'enseignement secondaire inférieur du général ont nettement plus confiance en leurs connaissances dans le domaine de la coopération au développement que leurs alter ego du technique ; les diplômés de l'enseignement professionnel s'estiment mieux armés que ces derniers. L'écart est par ailleurs plus ou moins le même entre le général et le professionnel qu'entre celui-ci et le technique, ce qui sous-entend que le fossé est vraiment important entre les élèves du général et ceux du technique. Evidemment, il n'est pas impossible qu'il y ait une certaine surestimation de leurs connaissances de la part des élèves du secondaire inférieur professionnel.

Les résultats du même sondage réalisé auprès des diplômés de l'enseignement secondaire supérieur confirment la tendance concernant la plus grande confiance en soi des élèves du professionnel par rapport à ceux des filières techniques. Dans ce degré d'enseignement, les élèves de l'enseignement professionnel sont même légèrement plus sûrs d'eux quant à leurs connaissances du domaine de la solidarité internationale que ceux de l'enseignement général, différence notoire si on compare aux résultats pour le degré inférieur. La même question, celle d'une éventuelle surestimation de soi, devrait être vérifiée.

L'abréviation ONG est connue par environ un tiers de la population belge. « Il y a une relation évidente entre le fait d'avoir suivi des études supérieures et la capacité d'expliquer l'abréviation ONG. Chez les universitaires, plus de la moitié connaissent l'abréviation ONG, chez les moins qualifiés, il s'agit de moins de 8 % »<sup>448</sup>. Si l'on se penche sur le tableau suivant<sup>449</sup>, on peut voir qu'il n'y a pas de différence significative au niveau de la connaissance de cette abréviation, dans le degré inférieur, selon la filière d'enseignement. Par contre,

les élèves de l'enseignement professionnel, dans le degré supérieur, ont une connaissance nettement moindre de l'abréviation ONG si on les compare aux élèves de l'enseignement technique et encore plus à ceux de l'enseignement secondaire général.

**Tableau 2.**  
**Connaissance de l'abréviation ONG (selon le niveau d'éducation)**

Diplôme obtenu le plus élevé	Connaît l'abréviation ONG (en %)
Enseignement primaire	7,8 %
Enseignement secondaire général inférieur	23,8 %
Enseignement secondaire technique inférieur	24,2 %
Enseignement secondaire professionnel inférieur	22,7 %
Enseignement secondaire général supérieur	29,7 %
Enseignement secondaire technique supérieur	27,9 %
Enseignement secondaire professionnel supérieur	13,3 %
Enseignement supérieur de type court	32,0 %
Enseignement supérieur de type long	42,8 %
Enseignement universitaire	56,4 %
<b>Moyenne générale</b>	<b>30,2 %</b>

Le rapport de la DGCD de 2004 interroge sur d'autres concepts ou événements (par exemple : la taxe Tobin, le protocole de Kyoto ou le Sommet de Johannesburg) afin d'évaluer la connaissance des Belges en matière de coopération au développement. Le plus souvent, il est possible de comparer les résultats obtenus selon le niveau d'éducation des personnes sondées. Sans détailler tous ces résultats (nous nous contenterons de présenter un troisième tableau sur la connaissance du commerce équitable<sup>450</sup>), nous pouvons dire qu'une tendance générale se confirme.

**Tableau 3.**  
**Connaissance du commerce équitable international (selon le niveau d'éducation)**

Diplôme obtenu le plus élevé	Connaît le commerce équitable (en %)
Enseignement primaire	11,1 %
Enseignement secondaire général inférieur	20,1 %
Enseignement secondaire technique inférieur	11,8 %
Enseignement secondaire professionnel inférieur	16,5 %
Enseignement secondaire général supérieur	25,6 %
Enseignement secondaire technique supérieur	24,6 %

Enseignement secondaire professionnel supérieur	15,1 %
Enseignement supérieur de type court	34,3 %
Enseignement supérieur de type long	30,8 %
Enseignement universitaire	36,1 %
<b>Total</b>	<b>25,9 %</b>

451 *Ibid.*, p. 50.

452 *Ibid.*

453 *Ibid.*

454 DGCD, *op. cit.*, p. 57.

Comme ce dernier tableau l'illustre, les élèves de l'enseignement professionnel (cela apparaît surtout dans le degré supérieur) ont une connaissance moindre des concepts ou événements liés à la solidarité internationale. Cette tendance forte se confirme invariablement, quel que soit le tableau. Les résultats sont plus difficiles à interpréter si l'on compare l'enseignement technique et l'enseignement général. Régulièrement (surtout dans le degré inférieur), les élèves du secondaire technique se retrouvent légèrement au-dessus de ceux du général au niveau de la connaissance de la coopération au développement. Toutefois, la tendance qui voudrait que les élèves du secondaire général soient les mieux informés parmi les trois filières d'enseignement existantes se confirme le plus souvent lorsqu'on arrive dans le degré supérieur.

Enfin, notons que la grande majorité des diplômés de l'enseignement universitaire et, dans une mesure décroissante, des enseignements supérieurs de type long et de type court sont eux-mêmes issus de l'enseignement secondaire général. Si on considère l'ensemble de la population sous l'angle de la filière fréquentée et pas seulement suivant le dernier diplôme obtenu, la différence entre les filières s'accroît.

## 2.2.2. LE NIVEAU DE « REVOLTE » DES ELEVES DES ENSEIGNEMENTS TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

Le rapport de la DGCD de 2004 a également examiné « ce que les personnes interrogées pensent de la coopération et comment elles voudraient que celle-ci ait lieu »<sup>451</sup>. L'analyse a notamment porté sur « l'importance accordée à ce qu'on fait pour remédier à la pauvreté dans les pays en voie de développement, et ce en comparaison à l'importance accordée à la résolution d'autres problèmes »<sup>452</sup>. Une question importante était de « savoir si on ne pense pas que la Belgique devrait s'occuper de ses problèmes avant d'aller régler les problèmes d'autres pays »<sup>453</sup>. À nouveau, pour cette question explicite, « le niveau d'éducation joue un rôle : plus on est qualifié, moins on est d'accord avec ce jugement »<sup>454</sup>. Si l'on se penche sur notre public-cible, on constate que les diplômés de l'enseignement professionnel donnent une réponse, dans le degré supérieur, qui les place (une fois encore) en marge des deux autres filières de l'enseignement secondaire. Dans une proportion nettement plus importante, ils estiment que la Belgique doit prioritairement s'attaquer à ses problèmes internes.

**Tableau 1.**  
**La Belgique doit-elle résoudre ses problèmes avant de faire de la coopération au développement ? (réponses présentées selon le niveau d'éducation)**

Diplôme obtenu le plus élevé	Tout à fait ou plutôt d'accord (en %)
Enseignement primaire	63,9 %
Enseignement secondaire général inférieur	53,0 %
Enseignement secondaire technique inférieur	55,9 %
Enseignement secondaire professionnel inférieur	56,3 %
Enseignement secondaire général supérieur	49,9 %
Enseignement secondaire technique supérieur	47,6 %
Enseignement secondaire professionnel supérieur	61,0 %
Enseignement supérieur de type court	40,8 %
Enseignement supérieur de type long	42,4 %
Enseignement universitaire	29,3 %
Autres	25,0 %
<b>Total</b>	<b>47,1 %</b>

Sur la question de savoir si l'argent consacré à la coopération au développement est bien dépensé, le sondage d'opinion de la DGCD laisse également percevoir des différences entre les trois formes d'enseignement du secondaire. Les élèves de l'enseignement secondaire général, que ce soit dans le degré inférieur ou le degré supérieur, se montrent plus confiants quant à la bonne utilisation de l'argent consacré à l'aide au développement. Toutefois, si l'on se réfère au tableau ci-dessous<sup>455</sup>, on relativisera ces nuances selon la filière d'enseignement suivie. Si l'on s'attarde sur les réponses négatives, on remarquera en effet que le pourcentage de « non » le plus élevé dans le degré inférieur est l'apanage de l'enseignement général (de peu il est vrai). De même, les élèves du secondaire général supérieur sont ceux qui répondent le plus fréquemment « plutôt non » (même si la différence avec les élèves du secondaire technique supérieur est étroite).



**Tableau 2.**  
**L'aide au développement est-elle bien consacrée ?**  
**(réponses présentées selon le niveau d'éducation, en %)**

Diplôme obtenu le plus élevé	Oui (en %)	Plutôt oui (en %)	Plutôt non (en %)	Non (en %)	Ne sait pas (en %)
Enseignement primaire	19,6 %	20,1 %	14,2 %	18,6 %	27,5 %
Enseignement secondaire général inférieur	16,6 %	26,4 %	16,0 %	12,9 %	28,2 %
Enseignement secondaire technique inférieur	6,5 %	28,3 %	18,5 %	10,9 %	35,9 %
Enseignement secondaire professionnel inférieur	13,8 %	19,1 %	18,1 %	12,8 %	36,2 %
Enseignement secondaire général supérieur	13,1 %	24,4 %	21,6 %	10,5 %	30,3 %
Enseignement secondaire technique supérieur	11,2 %	22,3 %	21,4 %	17,0 %	28,1 %
Enseignement secondaire professionnel supérieur	11,6 %	19,9 %	17,8 %	17,1 %	33,6 %
Enseignement supérieur de type court	14,7 %	22,2 %	21,0 %	13,7 %	28,4 %
Enseignement supérieur de type long	15,3 %	23,7 %	16,0 %	9,2 %	35,9 %
Enseignement universitaire	16,7 %	22,8 %	18,0 %	14,6 %	27,9 %
Autres	25,0 %	6,3 %	25,0 %	6,3 %	37,5 %
<b>Total</b>	<b>14,4 %</b>	<b>22,7 %</b>	<b>19,1 %</b>	<b>13,7 %</b>	<b>30,0 %</b>

Lorsque le sondage interroge son échantillon sur la nécessité de poser des conditions aux pays en développement avant de prendre la décision de les aider, les résultats montrent que les élèves de l'enseignement secondaire professionnel se montrent les plus tolérants. Que ce soit dans le degré inférieur ou le degré supérieur, ils sont les moins nombreux à estimer que de telles conditions doivent être posées. Cependant, le tableau ci-dessous<sup>456</sup> nous rappelle à quel point les résultats d'un sondage sont parfois difficiles à interpréter. Ainsi, si on choisit de se concentrer sur les réponses négatives, ce sont par contre les élèves de l'enseignement général (surtout dans le degré inférieur, où l'écart est important) qui jugent en plus grand nombre que des conditions ne doivent pas être posées aux pays en voie de développement avant de les aider.

457 *Ibid.*, p. 72.

458 *Ibid.*

459 *Ibid.*

**Tableau 3.**  
**Doit-on poser des conditions aux pays en voie de développement avant de les aider ? (réponses présentées selon le niveau d'éducation, en %)**

Diplôme obtenu le plus élevé	Oui (en %)	Non (en %)	Ne sait pas (en %)
Enseignement primaire	65,3 %	19,8 %	14,9 %
Enseignement secondaire général inférieur	64,8 %	27,2 %	8,0 %
Enseignement secondaire technique inférieur	67,7 %	17,2 %	15,1 %
Enseignement secondaire professionnel inférieur	64,2 %	23,2 %	12,6 %
Enseignement secondaire général supérieur	69,1 %	23,0 %	7,9 %
Enseignement secondaire technique supérieur	68,1 %	23,0 %	8,8 %
Enseignement secondaire professionnel supérieur	57,5 %	27,4 %	15,1 %
Enseignement supérieur de type court	69,9 %	21,9 %	8,2 %
Enseignement supérieur de type long	60,8 %	26,2 %	13,1 %
Enseignement universitaire	68,2 %	24,7 %	7,1 %
Autres	68,8 %	25,0 %	6,3 %
<b>Total</b>	<b>66,9 %</b>	<b>23,2 %</b>	<b>9,8 %</b>

Le rapport de la DGCD de 2004 examine aussi « l'attitude personnelle des personnes interrogées vis-à-vis de la coopération au développement »<sup>457</sup>. Le tableau statistique qui suit<sup>458</sup> tend à démontrer que « le niveau d'éducation joue un rôle dans le fait que l'on soit intéressé ou non par la coopération. Les peu qualifiés sont moins fréquemment très intéressés ou assez intéressés que les très qualifiés »<sup>459</sup>. Cependant, en ce qui concerne notre public-cible, on n'observe pas de différence notable selon la forme d'enseignement suivi. Ainsi, les résultats obtenus pour le degré supérieur de l'enseignement secondaire sont assez similaires toutes filières confondues. Pour le degré inférieur, alors que les diplômés du secondaire technique se montrent sensiblement moins intéressés, la filière dans laquelle les diplômés se montrent les plus intéressés sont, de façon assez surprenante, ceux de l'enseignement professionnel (même si la différence avec les élèves du secondaire général est maigre).

**Tableau 4.**  
**Intérêt dans la coopération au développement (selon le niveau d'éducation)**

460 DGCD, *op. cit.*, p. 74.

461 *Ibid.*

Diplôme obtenu le plus élevé	Très intéressé + assez intéressé (en %)
Enseignement primaire	47,6 %
Enseignement secondaire général inférieur	63,8 %
Enseignement secondaire technique inférieur	54,3 %
Enseignement secondaire professionnel inférieur	64,6 %
Enseignement secondaire général supérieur	65,7 %
Enseignement secondaire technique supérieur	62,4 %
Enseignement secondaire professionnel supérieur	62,1 %
Enseignement supérieur de type court	71,6 %
Enseignement supérieur de type long	71,4 %
Enseignement universitaire	76,2 %
Autres	50,0 %
<b>Total</b>	<b>65,7 %</b>

### 4.2.3. LE NIVEAU DE « PASSAGE A L'ACTION » DES ELEVES DES ENSEIGNEMENTS TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

#### 4.2.3.1. Apport du sondage d'opinion de la DGCD d'août 2004

Le sondage de la DGCD de 2004 tente également d'évaluer dans quelle mesure les personnes interrogées sont disposées à agir concrètement en faveur de la coopération au développement. Une conclusion importante pour nous est que « c'est surtout le niveau d'éducation qui détermine le choix de payer ou non plus d'impôts : plus le niveau [d'éducation] est élevé, plus on est prêt à payer plus d'impôts afin de les consacrer à la coopération au développement »<sup>460</sup>. Si l'on se réfère au tableau suivant<sup>461</sup>, on peut constater que ce sont surtout les élèves de l'enseignement secondaire professionnel, aussi bien dans le degré inférieur que dans le supérieur, qui sont à la traîne sur ce point. En effet, il existe nettement moins de diplômés de cette filière qui se déclarent décidés à payer davantage d'impôts en faveur de la coopération au développement. De même, les diplômés de l'enseignement professionnel sont largement plus nombreux (de manière encore plus marquée dans le degré supérieur) à refuser d'envisager une telle hypothèse que dans les deux autres filières d'enseignement.

462 Voir tableau 2 intitulé « Intérêt dans la coopération au développement selon l'image de l'avenir (en %) » ; *ibid.*, p. 89.

463 Voir tableau 4 intitulé « Pensez-vous que la Belgique doit résoudre ses problèmes d'abord ? (réponses présentées selon l'image de l'avenir des personnes interrogées, en %) » ; *ibid.*

464 Voir tableau 3 intitulé « Disponibilité à payer plus d'impôts selon l'image de l'avenir (en %) » ; *ibid.*

**Tableau 1.**  
**Êtes-vous prêt à payer plus d'impôts pour la coopération au développement ?**  
**(réponses présentées selon le niveau d'éducation, en %)**

Diplôme obtenu le plus élevé	Oui (en %)	Non (en %)	Ne sait pas (en %)
Enseignement primaire	27.2 %	62.6 %	10.2 %
ESG inférieur	36.2 %	54.6 %	9.2 %
EST inférieur	31.1 %	62.2 %	6.7 %
ESP inférieur	25.0 %	66.7 %	8.3 %
ESG supérieur	38.6 %	55.8 %	5.6 %
EST supérieur	39.8 %	56.6 %	3.5 %
ESP supérieur	22.8 %	71.7 %	5.5 %
Sup. type court	44.8 %	51.3 %	3.9 %
Sup. type long	42.4 %	56.1 %	1.5 %
Ens. Universitaire	47.5 %	50.8 %	1.7 %
Autres	43.8 %	56.3 %	
<b>Total</b>	<b>38.4 %</b>	<b>56.6 %</b>	<b>5.1 %</b>

Dans son rapport, la DGCD établit par ailleurs le lien qui existe entre l'image de l'avenir qu'ont les personnes interrogées et leur volonté de s'investir dans le secteur de la coopération au développement. On s'aperçoit que la coopération intéresse davantage les sondés qui ont une image positive de l'avenir (67 %) que ceux qui en ont une image négative (59 %)<sup>462</sup>. Dans le même ordre d'idée, on constate que parmi ces personnes qui ont une vision négative de l'avenir, 60 % trouvent que la Belgique doit d'abord s'occuper de ses problèmes, contre seulement 45 % chez ceux qui ont une image positive de l'avenir<sup>463</sup>. Enfin, les gens qui ne voient pas l'avenir positivement se montrent aussi moins prêts que les autres à payer plus d'impôts<sup>464</sup>.

**Tableau 2.**  
**Intérêt dans la coopération au développement selon l'image de l'avenir (en %)**

Image de l'avenir >>>	Positif (en %)	Négatif (en %)	Ne sait pas (en %)	Total (en %)
Très intéressé	16.9 %	12.1 %	8.7 %	15.6 %
Plutôt intéressé	50.6 %	47.6 %	44.6 %	49.8 %
Pas vraiment intéressé	26.1 %	29.0 %	39.1 %	27.2 %
Pas du tout intéressé	6.3 %	11.3 %	7.6 %	7.4 %
<b>Total</b>	<b>100.0 %</b>	<b>100.0 %</b>	<b>100.0 %</b>	<b>100.0 %</b>

**Tableau 3.**  
**Disponibilité à payer plus d'impôts selon l'image de l'avenir (en %)**

Image de l'avenir >>>	Positif (en %)	Négatif (en %)	Ne sait pas (en %)	Total (en %)
Prêt à payer plus d'impôts	40.4 %	31.6 %	30.1 %	38.2 %
Pas prêt à payer plus d'impôts	54.4 %	64.5 %	60.2 %	56.7 %
Ne sait pas	5.2 %	3.9 %	9.7 %	5.1 %
<b>Total</b>	<b>100.0 %</b>	<b>100.0 %</b>	<b>100.0 %</b>	<b>100.0 %</b>

**Tableau 4.**  
**Pensez-vous que la Belgique doit résoudre ses problèmes d'abord ?**  
**(réponses présentées selon l'image de l'avenir des personnes interrogées, en %)**

Image de l'avenir >>>	Positif (en %)	Négatif (en %)	Ne sait pas (en %)	Total (en %)
Tout à fait d'accord	20.7 %	29.6 %	24.7 %	22.7 %
Plutôt d'accord	23.5 %	30.5 %	12.9 %	24.5 %
Plutôt pas d'accord	32.1 %	27.0 %	37.6 %	31.3 %
Pas du tout d'accord	23.6 %	13.0 %	24.7 %	21.5 %
<b>Total</b>	<b>100.0 %</b>	<b>100.0 %</b>	<b>100.0 %</b>	<b>100.0 %</b>

Les trois tableaux qui précèdent sont ceux qui, parmi tous ceux extraits du rapport de la DGCD, ont de prime abord le moins de rapport évident avec notre public-cible. Pourtant, si l'on accepte le postulat de départ selon lequel les élèves inscrits dans les filières techniques et professionnelles ont notamment en commun d'avoir une vision plutôt pessimiste de l'avenir (ce que tendait à démontrer notre parcours de la littérature), on peut

465 La parution d'un livre tiré de cette thèse de doctorat est prévue courant 2011.

466 Géraldine André fait notamment partie du GREAS (Groupe de Recherche Sociologie Action Sens). Elle a entamé une recherche en 2005 aux Facultés universitaires catholiques de Mons dont l'objet est « *Les logiques d'orientation des jeunes vers l'enseignement technique et professionnel qui éprouve des difficultés à leur fournir des compétences valorisées et des références identitaires positives* » ; <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/laap/documents/AndreGeraldine.pdf>.

467 ANDRÉ, G., *Orientation scolaire et héritages sociaux. Approche socio-anthropologique du processus d'orientation vers l'enseignement qualifiant dans le bassin post-industriel de Charleroi*, Mons, juin 2009, p. 113.

468 *Ibid.*

aisément faire ce lien. Le fatalisme, un des traits caractéristiques des élèves de l'enseignement technique et professionnel, pourrait bien influencer leur manque d'intérêt mais encore davantage leur absence de réaction, y compris chez ceux convaincus qu'il faudrait faire quelque chose, mais qui ne se sentent pas la force d'agir.

#### 4.2.3.2. Apport de la thèse de doctorat de Géraldine André (FUCAM, juin 2009)<sup>465</sup>

Selon les recherches réalisées par Géraldine André, chercheuse-doctorante aux FUCAM rencontrée le 4 septembre 2009<sup>466</sup>, les couches populaires seraient guidées par des représentations encore relativement marquées par des questions de survie. Elle a l'intuition que cette réalité influencerait leurs attitudes de solidarité davantage tournées vers la proximité que vers les lointains horizons. En conséquence, on pourrait penser que la solidarité internationale est un « bien de luxe », c'est-à-dire une activité à laquelle on pourrait penser et dans laquelle on pourrait s'investir uniquement quand on possède des moyens de subsistance suffisants. Une question interpellante posée par Géraldine André est de comprendre pourquoi, alors, des élèves qui ne sont plus véritablement dans cette situation de survie restent pourtant dans la même posture.

C'est probablement là qu'interviendrait l'inertie des représentations culturelles qui ont une tendance naturelle à se reproduire dès lors qu'un individu hérite de celles du groupe familial et social auquel il appartient. Une telle représentation peut ainsi perdurer même quand les conditions de son émergence ne sont plus d'application.

Il est en tout cas clair que « le localisme, l'attachement à la sphère locale et aux relations de proximité, d'une part, et le familialisme, l'importance accordée aux liens domestiques, d'autre part (...) organisent encore jusqu'à un certain niveau les classes populaires »<sup>467</sup>. « À cette importance accordée à l'univers local et à la sociabilité directe s'articulent l'importance du moment présent et le style d'une vie qui fonctionne au jour le jour et s'oppose à l'organisation et à la projection rationnelle des actions dans le futur »<sup>468</sup>. Si l'on tient compte de ces caractéristiques propres aux classes populaires, dont une grande partie des élèves des filières techniques et professionnelles sont issus, il devient évident que tout effort de sensibilisation mais encore davantage de mobilisation y deviennent d'autant plus difficiles.

## > 4.3. Conclusions du chapitre

La partie quantitative de l'enquête menée par la DGCD en 2004 conduit à tirer la conclusion suivante : « en fonction des variables socio-démographiques, on a remarqué que le niveau d'éducation était la variable la plus différenciatrice. Les connaissances de la coopération des moins qualifiés ne sont pas seulement limitées ; la coopération les intéresse moins et ils ont une attitude plus négative vis-à-vis de celle-ci. Si on envisage quelques variables concernant les connaissances, l'attitude et l'intérêt, on s'aperçoit des grandes différences selon le niveau d'éducation »<sup>469</sup>. Ce constat disant qu'il « est évident que le niveau d'éducation est la variable socio-démographique la plus discriminatoire » s'accompagne d'une intuition : « l'intérêt moindre, ainsi que le niveau d'éducation moins élevé, sont les causes des connaissances plus pauvres en matière de coopération, ainsi que de l'attitude négative envers la coopération »<sup>470</sup>. De surcroît, le rapport de la DGCD avance que « cette attitude négative nourrit à son tour le désintérêt pour la coopération »<sup>471</sup>.

469 DGCD, *op. cit.*, p. 108.

470 *Ibid.*, p. 125.

471 Le rapport termine en expliquant que pour sortir de ce cercle, il sera indispensable d'avoir au préalable examiné la résistance qui existe chez cette catégorie de personnes ; *ibid.*

# PARTIE 3

LES AMBITIONS EDUCATIVES





# Chapitre 5.

## L'éducation au développement

### > 5.1. Le référentiel<sup>472</sup>

Il s'agit d'un cadre théorique de référence proposé par ACODEV, fédération francophone et germanophone des associations de coopération au développement, une asbl qui compte 90 ONG membres. Ce référentiel est un document de clarification réalisé au sein du Groupe sectoriel Education au développement dans le but de partager une vision commune de l'éducation au développement.

#### 5.1.1. FINALITE

Face à l'inégale répartition des richesses dans le monde, en particulier entre le Nord et le Sud, l'éducation au développement est un processus qui vise à provoquer des changements de valeurs et d'attitudes sur les plans individuel et collectif en vue d'un monde plus juste, dans lequel ressources et pouvoir sont équitablement répartis dans le respect de la dignité humaine.

#### 5.1.2. OBJECTIFS GENERAUX

L'éducation au développement est une démarche éducative qui se donne pour missions :

- de faciliter une compréhension globale des enjeux du développement et des mécanismes d'exploitation injustes qui engendrent des relations inégalitaires entre le Nord et le Sud ;
- de faciliter la compréhension des interdépendances entre les sociétés du Nord et du Sud ;
- d'accompagner l'acquisition d'un regard conscient et critique de la réalité tant au niveau de relations microsociales qu'au niveau macro ;
- de favoriser un meilleur dialogue entre les citoyens à travers une approche interculturelle basée sur le respect mutuel et l'égalité ;

<sup>472</sup> Les trois points de ce volet 5.1 Le référentiel (finalité, objectifs généraux, stratégie éducative) sont directement repris du document suivant : ACODEV, *Référentiel sur l'éducation au développement du Groupe sectoriel Education au développement (GSED)*.

473 On parle de xénophobie pour qualifier toute hostilité envers les étrangers, tandis que le racisme fait référence à la théorie d'une race supérieure.

- de promouvoir des valeurs, attitudes, et aptitudes liées à la solidarité ;
- de susciter et de renforcer la capacité des citoyens à se mobiliser dans des actions collectives de solidarité de type social, politique ou de sensibilisation, en vue de jeter les bases d'un monde plus juste et plus équitable.

### 5.1.3. STRATEGIE EDUCATIVE

L'éducation au développement est un processus éducatif global dont la dimension Nord/Sud est un élément constitutif déterminant. Elle se réalise tant au Sud qu'au Nord, en s'appuyant sur une collaboration entre les acteurs du Sud et du Nord.

Elle se veut une éducation dynamique, ouverte à la participation active, créative, pluraliste, orientée vers l'action et le changement social.

L'éducation au développement est également « un processus de sensibilisation sociale et de formation des citoyens capable de :

- déconstruire les stéréotypes Nord-Sud,
- défendre les droits humains,
- impulser un développement humain et durable,
- stimuler la solidarité et la participation sociale,
- combattre la xénophobie et le racisme<sup>473</sup>,
- lutter contre la violence et la guerre, et
- promouvoir l'approche genre (égalité homme-femme).

C'est un acte pédagogique qui implique la construction de situations d'apprentissage permettant à des publics diversifiés de comprendre, de dialoguer et d'agir. Il favorise :

- des démarches participatives, actives et interactives,
- des approches facilitant l'analyse de la complexité du développement,
- l'émergence des représentations mentales des publics visés (avec un travail spécifique sur les images et préjugés face à l'autre différent),
- une pédagogie adaptée à la diversité des publics,
- des méthodes d'évaluation formatives et participatives, et
- des apprentissages en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir-être.

La concrétisation de ces principes pédagogiques se réalise à travers une multitude d'actions qui peuvent se regrouper autour de cinq grands pôles :

- des actions de sensibilisation,
- des actions de conscientisation,
- des actions de lobby ou plaidoyer,

- des actions de mobilisation,
- des actions de recherche-action.

C'est un acte politique qui constitue une composante essentielle de l'éducation à la citoyenneté. Il se décline, notamment, en favorisant un travail de synergies et d'alliances avec des groupes, associations, collectifs, réseaux diversifiés tant au Nord qu'au Sud.

## > 5.2. D'autres définitions

Vu le nombre d'acteurs qui interviennent dans le secteur et qui, par là même, « contribuent à définir les contours de l'éducation au développement, (...), les définitions qu'ils en donnent restent polysémiques ou par trop multiformes »<sup>474</sup>.

La coopération internationale belge définit l'éducation au développement comme « l'ensemble méthodique d'activités éducatives ayant pour objectif d'informer, de sensibiliser et d'instruire la population en Belgique ou des groupes délimités de cette population sur la coopération au développement et les réalisations internationales. Il s'agit notamment du travail réalisé par les associations à structure décentralisée, d'actions d'animation et de formation, d'espaces de sensibilisation avec un programme éducatif élaboré, de la création de matériel éducatif et de la production de revues et de publications. Ces activités éducatives se déroulent selon des méthodes appropriées et ont pour but d'approfondir la prise de conscience et l'engagement de la population en faveur de la coopération au développement »<sup>475</sup>.

La commission d'avis des ONG (CAONG)<sup>476</sup> définit l'éducation au développement « comme faisant partie d'un large éventail de facteurs (tels que les médias, l'enseignement, etc.) qui influencent l'opinion publique. Ensemble, ces facteurs contribuent à définir des valeurs et des normes de comportements et, dans la construction d'une société, ils serviront, tour à tour, de moteur, de frein ou d'élément perturbateur. C'est pourquoi l'éducation au développement ne peut pas être considérée comme la seule solution aux problèmes de comportement relatifs à la coopération au développement, même si, dans l'éventail cité, elle occupe une place incontournable »<sup>477</sup>.

Toujours d'après la CAONG, définir l'éducation au développement « n'est pas simple (...) et peut prêter à polémique. À partir de la pratique, il est clair pourtant qu'on peut la définir comme une activité visant à modifier les attitudes et les comportements d'un public pour qu'il participe à la construction d'une société mondiale plus solidaire. Cela va donc plus loin que le simple transfert d'idées ou de connaissances et ne peut être réduit à une forme particulière de formation scolaire. L'éducation au développement suppose une action individuelle et collective qui vise à créer et renforcer une large base sociale ; cela implique un élément

474 ACODEV, *Cadre institutionnel sur l'éducation au développement des ONG francophones de Belgique. Document de synthèse et de clarification produit par le Groupe sectoriel Education au développement (GSED)*, juillet 2004, p. 6.

475 *Ibid.*, p. 7.

476 Il s'agit d'une commission qui donne son avis au Ministre de la Coopération au développement sur toutes les questions relatives au secteur ONG ; *Ibid.*, p. 4.

477 *Ibid.*, p. 8.

478 *Ibid.*

479 Le RED Nord-Sud était constitué par des ONG d'éducation au développement et des associations d'éducation permanente de la Communauté française ; *ibid.*, p. 9.

480 *Ibid.*, pp. 9 et 10.

481 *Ibid.*, p. 10.

de mobilisation et doit se concrétiser dans des structures politiques, économiques et culturelles. L'éducation au développement est au centre d'un processus qui conduit à questionner constamment la position de chacun face à la tension vitale entre intérêt personnel et intérêt commun. Elle vise à corriger des attitudes sociales en rappelant la primauté du principe de solidarité mondiale sur celui de concurrence qui est actuellement dominant »<sup>478</sup>.

Le Réseau d'Education au Développement Nord-Sud<sup>479</sup> « s'est doté d'une Charte en faveur de l'éducation au développement. Selon cette Charte, l'éducation au développement vise à promouvoir chez les citoyens une réflexion analytique et critique sur notre société et les rapports Nord-Sud : mieux comprendre la réalité qui nous entoure pour mieux agir dessus. Elle cherche à susciter des changements de valeurs et d'attitudes sur les plans individuels et collectifs de façon à rechercher les bases d'un monde plus juste, dans lequel ressources et pouvoir sont équitablement répartis. La prise de conscience doit déboucher sur une compréhension des causes et des solutions possibles au mal-développement, de l'interdépendance entre les droits humains, les droits économiques et sociaux, l'environnement, la consommation, les questions relatives au genre, la paix et le désarmement. L'éducation au développement est une approche globale et interdisciplinaire de la réalité : elle met en évidence les interrelations entre les dimensions sociale, politique, culturelle et économique des sociétés du Nord et du Sud »<sup>480</sup>.

Selon l'UNESCO, « l'éducation au développement contribue à la formation du citoyen. Concrètement, cela consiste à :

- faire connaître et faire comprendre le monde pour apporter la capacité d'agir,
- faire évoluer les attitudes et les comportements pour susciter la volonté d'agir,
- faire connaître et faire comprendre l'Autre, différent par son univers culturel (mode de vie, mode de pensée et d'expression) mais semblable par ses droits et ses devoirs,
- faire prendre conscience de l'interdépendance entre les peuples et les nations,
- faire comprendre les mécanismes (économiques, politiques, etc.) qui régissent les relations entre les nations en portant une attention toute particulière sur les dysfonctionnements qui engendrent la pauvreté, l'exclusion sociale, les conflits armés, etc.,
- faire percevoir la dimension planétaire des problèmes liés au développement,
- former le jugement en s'appliquant à percevoir la singularité de sa culture et l'existence d'un patrimoine commun de l'humanité, à relativiser les faits et à situer sa société dans la communauté mondiale et dans le processus de développement,
- faire comprendre que tout individu, en tant que citoyen, peut agir dans son espace de citoyenneté pour faire évoluer les situations. Cette action est d'autant plus efficace qu'elle est collective et organisée »<sup>481</sup>.

« À l'UNICEF, l'éducation au développement est le terme utilisé pour décrire le domaine d'activités qui vise la conscientisation des enfants et des jeunes à la paix, la justice, la compréhension et le respect entre les peuples, à un développement et à un environnement durables. Cette démarche vise à leur fournir les connaissances et les habiletés permettant de promouvoir ces valeurs et de provoquer le changement dans leurs vies propres et dans leurs communautés, localement et mondialement.

L'UNICEF conçoit l'éducation au développement autour de cinq concepts de base :

482 *Ibid.*, pp. 10 et 11.

1°) L'interdépendance : où que nous vivions, nous sommes tous reliés aux autres parties de la planète. Dans notre société de plus en plus mondiale, les lieux, les événements, les problèmes et les personnes sont interconnectés par un réseau complexe de relations à l'équilibre délicat. Une compréhension de cette interdépendance permet de percevoir la nature systémique du monde dans lequel nous vivons.

2°) Les images et les perceptions : de nombreuses images sur d'autres personnes, d'autres lieux nous sont transmises par les photos, la télévision, les films, les mots imprimés et dits. Nos interprétations découlent de la manière dont nous percevons ces images. Trop souvent, nos perceptions des personnes *différentes*, en termes de pays d'origine, de race, de sexe, d'âge ou d'aptitude physique, découlent en partie de stéréotypes et de préjugés. Un apprentissage des images et des perceptions aide les jeunes à devenir plus conscients et sensibles quant aux effets des idées préconçues.

3°) La justice sociale : la justice sociale réfère aux notions d'équité et de droits de l'homme qui peuvent l'une au l'autre être niées ou promues, aux niveaux individuel, local, national et mondial. C'est seulement en situation de justice que les individus peuvent développer leur plein potentiel et que les conditions pour une paix durable peuvent exister. Une compréhension de ces problèmes rendra les jeunes capables d'agir pour plus de justice dans leur pays et à l'étranger.

4°) Les conflits et leur résolution : la résolution de conflit est l'exploration des manières par lesquelles des conflits et des controverses peuvent être gérées. Pour beaucoup de jeunes, conflit est synonyme de violence. Mais la violence n'est, en réalité, que l'une des nombreuses réponses à un conflit. Résoudre un conflit de manière non violente, au niveau de la personne, du groupe, de la communauté, de la nation ou de la planète, cela s'apprend.

5°) Le changement et le futur : le monde change suite à des actions décidées dans le passé. Et il continuera à changer dans l'avenir grâce aux actions mises en œuvre aujourd'hui. Mais cela ne signifie pas que l'avenir est prédéterminé. De multiples futurs sont possibles. Les jeunes peuvent apprendre les moyens de provoquer le changement et employer consciemment ces moyens pour créer un avenir meilleur »<sup>482</sup>.

483 Les trois points de ce volet 5.3. Déclinaison à Iles de Paix (vision, but de l'éducation au développement, principes méthodologiques) sont la copie conforme de la *Charte Education au développement d'Iles de Paix*.

## > 5.3. Déclinaison à Iles de Paix<sup>483</sup>

### 5.3.1. VISION

Tout être humain recèle en lui des possibilités insoupçonnées. Il est appelé à se réaliser en les développant. Ce faisant, c'est la dignité humaine dont il est le creuset qui s'épanouit.

Le développement vise à permettre à chacun, au Nord comme au Sud, de bénéficier de l'environnement optimal pour l'épanouissement de sa dignité. Il s'agit notamment de lui offrir la possibilité de maîtriser autant que possible son avenir, et de poursuivre librement les projets qui lui sont chers.

### 5.3.2. BUT DE L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT

L'éducation au développement vise de manière générale à éclairer l'opinion publique sur les questions relatives à la solidarité internationale – en particulier dans ses dimensions Nord-Sud –, et à favoriser son engagement pour l'amélioration des conditions de vie des populations précarisées, en particulier dans le Sud.

L'éclairage de l'opinion publique est une démarche éducative qui se donne pour missions :

- de faciliter une compréhension globale des enjeux du développement et des mécanismes qui engendrent les situations de précarité dans lesquelles évoluent les populations du Sud ;
- de faciliter la compréhension des interdépendances entre les sociétés du Nord et du Sud ;
- d'accompagner l'acquisition d'un regard conscient et critique sur la réalité et sur toutes les thèses explicatives de cette réalité.

L'engagement de l'opinion publique est une démarche éducative qui se donne pour missions :

- de promouvoir des attitudes et aptitudes liées à la solidarité ;
- de susciter et de renforcer la capacité et la motivation des citoyens à se mobiliser dans des actions de solidarité de type social, politique ou de sensibilisation en vue de participer au chantier d'un monde plus juste, plus équitable, où la dignité humaine trouve le contexte le plus favorable à son épanouissement.

### 5.3.3. PRINCIPES METHODOLOGIQUES

Chaque action d'éducation au développement est construite en prenant en considération le public et les thèmes correspondant à ses objectifs spécifiques. S'il n'est pas possible de le garantir au sein de chaque action, Iles de Paix veille à respecter un certain équilibre pour que, globalement, les actions conviennent à tout le spectre des profils cognitifs.

L'information communiquée par Iles de Paix dans le cadre de ses actions d'éducation au développement se doit d'être aussi équilibrée que possible, même s'il est établi que la neutralité absolue n'existe pas. Les actions d'éducation au développement visent à équiper la personne pour qu'elle se construise elle-même, en toute liberté et autonomie, un avis personnel. Il ne peut être question, en matière d'éducation au développement, de chercher à convaincre quiconque de quelque point de vue que ce soit.

Iles de Paix peut prendre des positions publiques sur des problèmes de la société et/ou du monde. Il peut aussi défendre ce point de vue, notamment dans le cadre d'actions de plaidoyer. Ces actions ne peuvent toutefois en aucun cas être assimilées ou intégrées aux actions d'éducation au développement qui participent d'une démarche radicalement différente.

Dans le cadre de ses activités d'éducation au développement, Iles de Paix ne procède à aucun prosélytisme en matière d'engagement. Le soutien de l'association y sera mentionné au même titre que d'autres pistes.

Dans sa collaboration avec des partenaires extérieurs à l'association (enseignants, directions d'écoles, animateurs de mouvements de jeunesse, organisateurs d'événements, etc.), Iles de Paix entend intégrer dans son appréhension de la collaboration les objectifs et attentes de ces partenaires, mais sans renoncer à l'observation de ses principes fondamentaux.

484 Référence privilégiée ne signifie pas parole d'évangile. Nombreux sont ceux qui en soulignent les limites, et ceux qui l'utilisent pour ce qu'elle peut apporter, sans plus.

485 <http://www.louvaindev.org/pdf/fiches/edu620-6.pdf>

## > 5.4. Le continuum éducatif

### 5.4.1. PRINCIPES GENERAUX

La théorie du continuum éducatif est une analyse de l'éducation au développement qui découpe cette démarche en phases successives, correspondant à des niveaux croissants d'engagement. Elle peut s'appliquer tant à l'éducation au développement qu'à d'autres domaines (environnement, démocratie, etc.). Elle fait office de référence privilégiée<sup>484</sup> dans l'univers de l'éducation au développement.

Selon ses partisans, il existe trois grandes étapes bien distinctes dans un processus éducatif :

- la sensibilisation,
- la conscientisation,
- l'engagement.

Ces étapes ne sont pas totalement imperméables entre elles. La vie d'un militant peut connaître des « niveaux d'évolution » variables, soit sur la même thématique, soit sur des thématiques différentes.

L'objectif est simple en théorie : il s'agit d'amener les gens le plus loin possible. Le passage d'un stade à l'autre n'est cependant pas facile. La troisième phase du continuum éducatif est particulièrement difficile étant donné qu'elle vise un changement effectif de comportement. Cette « mise en pratique » peut à son tour connaître des modalités différentes, situées plus ou moins loin dans le spectre de l'intensité de l'engagement. Ce changement peut en effet se manifester par l'adoption d'une attitude générale plus favorable au Sud, par des gestes quotidiens plus ou moins porteurs, mais aussi, plus spécifiquement, par le fait d'essaimer, de devenir à son tour une personne relais qui promeut la solidarité internationale<sup>485</sup>.

### 5.4.2. QUELQUES VARIANTES

- Sensibilisation/conscientisation/action : la seule variante avec le modèle du continuum éducatif se situe dans la dénomination de la troisième étape.
- Voir/juger/agir : dans son encyclique *Mater et Magistra*, Jean XXIII explique que « pour mettre en pratique les principes sociaux, on passe en général par trois étapes : l'étude de la situation concrète ; l'examen sérieux de celle-ci à la lumière des principes ; enfin la détermination de ce qui peut ou doit être fait pour les appliquer suivant les circons-



tances de temps et de lieu. Ces trois étapes sont couramment exprimée en ces termes : voir, juger, agir »<sup>486</sup>. Elles ont ensuite été popularisées en Belgique par Mgr Joseph Cardijn et par les associations du Mouvement ouvrier chrétien.

- Observer, décrire et interpréter<sup>487</sup>.
- Recevoir une information/en être révolté/vouloir agir/agir efficacement. : ce 4<sup>e</sup> stade a toute son importance évidemment, puisqu'il entend inscrire les actions dans l'utile et l'efficace.

À l'exception de la première, qui est une reformulation du continuum éducatif, ces variantes ne mettent pas l'accent que sur le développement d'un militant (en tant que personne qui commence par prendre connaissance d'une inégalité, puis qui passe au stade de la conscience avant celui de l'engagement). Ce ne sont pas les différents stades de l'avènement d'un militant dont il est question, mais les phases de toute action militante.

### 5.4.3. UNE DECLINAISON PARTICULIERE

La définition de l'éducation au développement met l'accent sur le fait que celle-ci doit être facteur de changement. L'engagement individuel et/ou collectif est une des modalités de changement que promeut l'éducation au développement.

Mener à bien une action d'éducation au développement implique par conséquent de se pencher de manière plus approfondie sur les composantes de la démarche d'engagement individuel et/ou collectif. Il s'agit ainsi d'identifier celles pour lesquelles un travail s'avère particulièrement pertinent compte tenu du contexte de l'intervention.

La démarche d'engagement est décomposée en quatre composantes qui, ensemble, doivent garantir son existence et son efficacité.

486 [http://doctrinesocialeeglise.org/IMG/pdf/MethodeDSEVoir\\_Juger\\_AgirPPT.pdf](http://doctrinesocialeeglise.org/IMG/pdf/MethodeDSEVoir_Juger_AgirPPT.pdf)

487 Voir à ce propos : ANDRÉ, G., Observer, décrire et interpréter. Compte-rendu. Recherches sociologiques et anthropologiques, s.l., 2007, pp. 199-200.

### 5.4.3.1. L'information

*Bien informés, les hommes sont des citoyens ;  
mal informés, ils deviennent des sujets.*

**Alfred Sauvy**

Un changement correspond à une rupture d'équilibre. Il nécessite donc un élément déclencheur qui perturbe le renouvellement permanent de l'état stable. Dans une action humaine, il s'agit le plus souvent d'une information reçue qui met le sujet en mouvement.

Sans information, il n'y a pas d'engagement. Celui-ci est une réponse à une information dont le sujet prend connaissance. Par exemple, quelqu'un qui ignore qu'il existe des inégalités dans le monde n'a aucune raison d'agir. Il faut l'apprendre pour qu'un déclic se produise, pour qu'une étincelle surgisse. Il s'agit d'une condition nécessaire, mais pas suffisante à l'émergence d'une démarche d'engagement.

### 5.4.3.2. La sensibilité mobilisatrice

*Quand je cesserai de m'indigner,  
j'aurai commencé ma vieillesse.*

**André Gide**

L'information n'est pas qu'une connaissance. Elle suscite, chez la personne, une disposition d'esprit spécifique, un certain sentiment.

Le psychologue américain Paul Ekman a mis au point en 1982 une classification des émotions. Il y aurait, selon lui et pour tous les êtres humains, six émotions de base : la joie, la tristesse, la peur, la colère, la surprise et le dégoût. Toutes les autres émotions « secondaires » sont des combinaisons de ces émotions de base.

Certains ressentis sont davantage porteurs que d'autres en termes d'engagement. La peur a tendance à paralyser, alors que la colère, l'indignation mettent en mouvement. On soulignera que des informations positives, qui suscitent un certain émerveillement devant la force, la beauté et la dignité du genre humain, peuvent également mobiliser.

La sensibilité mobilisatrice est la capacité d'une personne à ressentir avec force des émotions qui ont elles-mêmes une composante élevée en indignation ou en d'autres ressentis qui suscitent la réaction.

### 5.4.3.3. La décision d'agir

*Vous avez raison d'être en colère ;  
vous auriez tort de ne rien en faire.*

**Amnesty International**

L'indignation ou le ravissement ne suffit pas à faire émerger une démarche d'engagement. On peut se révolter ou s'émerveiller et ne pas passer à l'action, par exemple parce qu'on passe très vite à autre chose.

La transformation d'une émotion motrice en action implique :

- la conscience que la situation dont la connaissance a suscité l'indignation ou l'émerveillement n'est pas une fatalité. En effet, si l'on pense que rien ni personne ne peut empêcher les tremblements de terre, on ne se mobilisera pas pour y mettre un terme ;
- la conscience que l'on peut, soi, personnellement ou avec d'autres, avoir un impact sur la situation dont la connaissance a suscité l'indignation.

### 5.4.3.4. La construction d'une action pertinente, durable et efficace

*Savoir sans agir est une lâcheté ;  
Agir sans savoir est une imprudence*

**Dominique Pire**

L'histoire du développement, comme l'enfer, est pavée de bonnes intentions qui se sont concrétisées de manière précipitée, irréfléchie, insuffisamment documentée, etc.

L'engagement n'est pas une vertu, il n'a pas de valeur en soi. Ce qui lui donne du sens, c'est ce qu'il produit, le changement qu'il apporte. L'engagement doit être pertinent et efficace.

Ceci peut notamment comprendre, s'il échet, la prise en compte des conditions d'une action collective efficace.

### 5.4.3.5. L'engagement, un produit de ces quatre composantes

Il faut souligner que ces quatre composantes, si elles s'inscrivent dans une logique successive, ne sont pas substituables les unes aux autres. Un peu plus de l'une ne compense pas parfaitement un peu moins de l'autre. Qu'un seul des éléments manque complètement et on n'observera pas d'engagement pertinent et efficace, si prometteurs les autres éléments soient-ils.

488 Quel qu'en soit le moyen, qu'elle reçoive l'information de sa propre initiative ou sans l'avoir demandée.

489 Cette désapprobation doit atteindre une certaine vigueur. Voilà pourquoi on fait souvent référence au registre de la colère, de la révolte.

490 Dominique Pire, fondateur d'Iles de Paix, résumait cela en une formule : « Savoir sans agir est une lâcheté. Agir sans savoir est une imprudence. »

L'engagement est le produit de ces éléments, au sens mathématique du terme.

$$\text{Degré d'engagement} = T_A \cdot T_B \cdot T_C \cdot T_D$$

où  $T_A$  est le taux d'information,  $T_B$  le taux de sensibilité mobilisatrice (c'est-à-dire la mesure dans laquelle le personne a tendance à ressentir fortement des émotions qui sont de nature à susciter l'action),  $T_C$  le taux de confiance dans le fait que son action peut changer quelque chose à la situation et  $T_D$  le taux de conscience qu'il faut réfléchir, organiser, documenter son action pour maximiser sa pertinence et son efficacité.

Un même degré d'engagement peut, chez des personnes ou groupes différents, correspondre à des réalités très contrastées qui se manifestent par des combinaisons différentes de  $T_A$ ,  $T_B$ ,  $T_C$  et  $T_D$ .

Bien sûr, ce qui touche à l'humain s'accommode mal d'équations mathématiques forcément simplificatrices à l'extrême, mais elles mettent en lumière – pour ceux qui sont familiers de ce langage – quelques éléments pertinents pour l'analyse.

Ainsi, par exemple, suffit-il qu'une des composantes soit nulle pour que le degré d'engagement le soit aussi, quelle que soit la valeur des autres. Une personne qui n'est pas du tout informée n'agira pas quelle que soit la valeur des autres taux. Une personne totalement insensible n'agira pas non plus, même si elle est parfaitement informée, parfaitement convaincue de son pouvoir de changer le monde et de la nécessité de réfléchir l'action. Une chaîne dont un maillon est cassé ne sert à rien.

Doubler une des composantes, c'est doubler le produit, quelle que soit la composante, mais si l'on peut augmenter un peu une seule des composantes, on a intérêt à augmenter celle qui présente la valeur la plus faible .

Pour qu'une action soit, il faut qu'une personne soit informée<sup>488</sup>, que cette information déclenche une réaction de désapprobation<sup>489</sup>, qu'il s'ensuive une réelle volonté d'agir.

Iles de Paix fait usage de ce référentiel, en insistant sur le fait que l'action doit être efficace. Il ne suffit pas de s'agiter pour faire le bien<sup>490</sup>.

#### 5.4.4. QUELQUES QUESTIONS

La référence à un modèle de développement de l'action militante sert à clarifier quelques concepts et contribue à définir des stratégies de promotion de cette action. Chaque référentiel met la lumière sur certains aspects de cette démarche et, par contraste, laisse d'autres zones plus à l'ombre.

Le continuum éducatif et ses déclinaisons plus ou moins proches permettent de formuler un certain nombre de questions.

- Quelle est la différence entre information, sensibilisation et conscientisation ? Comment la frontière peut-elle se tracer entre ces concepts et quelles sont les règles, les recommandations éthiques et techniques qui peuvent y être formulées pour chacun d'eux ?<sup>491</sup>.
- Quand on s'est engagé, dans quelle mesure est-il nécessaire de continuer à s'informer ? L'apparence linéaire du continuum éducatif rend-elle bien compte d'une démarche qui se renouvelle en permanence ?
- Cela a-t-il du sens de travailler sur un élément du continuum éducatif si la suite ne vient pas ou ne peut pas venir ? Une étape a-t-elle de la valeur sans le tout ? Si on veut des changements de comportement et que l'information – qui est sensée y amener – n'aboutit à rien ensuite, faut-il quand même communiquer cette information ?
- Est-il possible de travailler sur la révolte ? Peut-on « inculquer » cette capacité à se révolter, ou, à tout le moins, en favoriser l'émergence ? Ou bien est-ce quelque chose d'inné ?
- Comment gérer le cas des personnes qui sont révoltées mais sont résignées et n'agissent donc pas ? Ces personnes n'ont tout simplement pas foi dans le fait qu'il est possible de changer quelque chose.
- L'éducation au développement n'est-elle pas, par nature, manipulatrice ? Le dessein qu'elle a sur les personnes auxquelles elle s'adresse est-il respectueux de leur liberté ? Est-il cohérent avec le respect de la liberté des personnes à laquelle les acteurs de l'éducation au développement aspirent par ailleurs ?

Ces questions ont déjà été plus ou moins longuement débattues. Le présent rapport ne nourrit pas l'ambition ni d'en épuiser le sujet ni même d'en relater les arguments.

491 Un article de Francis Tilman (Le Grain asbl) apporte un éclairage très intéressant à cette question Voir TILMAN, F., *Information-sensibilisation-conscientisation. Quelle communication pour l'émancipation ?*, <http://www.legrainasbl.org/article.php3?idarticle=22>, publié le 21 novembre 2005.

## Chapitre 6.

# Quelles ambitions peut-on/ faut-il avoir pour ce public ?

L'éducation au développement ambitionne un changement de comportement. Dans quelle mesure peut-on souhaiter que les élèves des enseignements technique et professionnel deviennent des militants du développement et du combat contre les inégalités Nord-Sud ?

Deux modèles peuvent être mobilisés pour esquisser une réponse.

### > 6.1. Les deux ambitions

Ce modèle part du présupposé que le public nourrit un sentiment négatif à l'encontre de la solidarité internationale en général et de la coopération au développement en particulier. Les étrangers en Belgique volent le travail et le pain des Belges, et tout euro dépensé au profit de leurs cousins restés au pays est détourné d'un usage prioritaire qui serait de soulager les misères d'ici.

Le modèle distingue deux niveaux d'ambition : l'ambition de base et les ambitions optionnelles. L'**ambition de base** porte sur le passage d'une vision négative à une vision au moins bienveillante. Il est ici question d'opinions, d'état d'esprit dans le chef du public cible, non d'action. La personne n'est pas nécessairement favorable, active, engagée en faveur de la solidarité internationale, mais elle ne s'oppose pas à ce qu'on y travaille. Ce qui nous intéresse, dans ce premier pas, est que cette personne cesse d'être vecteur, là où elle vit, d'une représentation culturelle « négative ».

On sait que les représentations culturelles – parmi lesquelles celles qui touchent à la solidarité internationale – sont des constructions cognitives qui ont tendance à se transmettre de génération en génération. Il en va ainsi des représentations que les ONG valorisent comme de celles qu'elles combattent. L'ambition de base, c'est contribuer à l'éradication des représentations culturelles empreintes d'égoïsme, de racisme, de repli sur soi.

Concrètement, les jeunes touchés par une activité d'éducation au développement ne

perçoivent plus l'étranger comme une menace et la solidarité internationale comme un gaspillage de ressources que l'on ferait mieux d'utiliser à leur profit. Il en résulte une diminution du racisme, une diminution de la réticence à accueillir des demandeurs d'asile et personnes migrantes.

D'un point de vue politique, ces personnes ne seraient plus un obstacle (en tant qu'opinion publique) à une aide plus importante aux pays du Sud. On ne leur demande pas d'y être ouvertement favorables ou de militer en sa faveur, mais de ne plus la combattre.

L'**ambition optionnelle** peut être de participer à l'émergence de personnes qui défendent la solidarité internationale. La personne dépasse le stade de la neutralité (ou de l'indifférence), voire de la bienveillance passive. Plusieurs options existent, correspondant à des niveaux de plus en plus avancés de « militance » :

- exprimer son attachement à la solidarité internationale dans un environnement qui y est favorable<sup>492</sup>,
- exprimer son attachement à la solidarité internationale dans un environnement qui y est indifférent,
- exprimer son attachement à la solidarité internationale dans un environnement qui y est hostile,
- poser des gestes qui ne portent pas atteinte à son propre bien-être,
- poser, par solidarité, des gestes qui portent atteinte à son propre bien-être.

492 Ceci peut paraître un engagement faible. Il ne faut toutefois pas sous-estimer l'importance de l'avis des pairs dans la construction d'un corpus cognitif personnel. L'avis d'un pair est un encouragement quand il est positif et une remise en question quand il nous désapprouve. Donner son avis, même s'il va dans le même sens que celui de son entourage, participe à l'affermissement de cette conviction chez ceux qui la partageaient déjà.

## > 6.2. L'accumulation de pas

Le modèle de l'accumulation des pas rend davantage justice à la diversité des profils. Tout le monde ne se trouve pas dans la même situation de départ, en particulier dans un groupe constitué d'éléments hétérogènes quant à leur âge, leur origine sociale, leur nationalité (ou celle de leurs parents), leur sexe, etc.

Le tableau ci-dessous reprend succinctement différentes postures que le jeune peut avoir, s'agissant du cas particulier de l'accueil des étrangers. La réalité est bien entendu beaucoup plus nuancée que cela, et les catégories ne sont pas hermétiquement séparées dans ce qui relève plutôt d'un spectre continu.

Méfiance active à l'égard des étrangers	Méfiance passive	Indifférence	Favorable aux étrangers	Militant pour l'accueil des étrangers
---	------------------	--------------	-------------------------	---------------------------------------

L'ambition éducative consiste à faire progresser les jeunes vers la droite de ce schéma, quel que soit leur point de départ.

Il ne s'agit donc pas de faire en sorte que toute le monde arrive au même point, mais de faire bouger un maximum de personnes (et le plus possible) vers la droite.

Cela implique un traitement au cas par cas, un dispositif pédagogique sur mesure. Cette adaptation de la démarche éducative n'est pas forcément synonyme de personnalisation. Elle peut, si elle est bien conçue, s'adresser à des personnes différentes qui y trouvent chacune de quoi progresser, même depuis des postures contrastées.

## > 6.3. Apprentissages généraux et spécifiques

L'un des référentiels privilégiés d'Iles de Paix est celui présenté au point 5.4.2. Il s'agit de distinguer, dans une démarche d'engagement, la phase où l'on est informé d'une situation, celle où cela suscite de la colère, voire de la révolte, celle où l'on décide d'agir et celle où l'on construit une action pertinente et efficace.

Ces éléments relèvent d'activités et/ou comportements humains très différents. Certains relèvent du savoir, d'autres du savoir-être et d'autres du savoir-faire. Les ambitions éducatives et les méthodes pédagogiques peuvent – et doivent – varier sensiblement selon l'élément sur lequel l'accent est mis.

### 6.3.1. AMBITIONS EN MATIERE D'INFORMATION

Les informations relatives aux inégalités dans les conditions de vie des différentes populations de la planète sont très nombreuses. Elles couvrent des registres très différents : micro, méso ou macro, accent mis (ou non) sur telle ou telle thématique, mise en avant (ou non) de telle ou telle région du monde, etc.

On peut aussi différencier la connaissance d'un état et l'appropriation d'une analyse plus ou moins poussée des causes et conséquences liées à cet état.

Les élèves des enseignements technique et professionnel se caractérisent par un rapport concret aux choses. Leur connaissance naît de l'expérimentation et s'embarrasse peu de conceptualisation.



L'ambition éducative d'un projet d'éducation au développement s'adressant à ce public doit intégrer cela et orienter l'information vers des sujets plus « micro », plus proches des gens, et proposer une analyse accessible.

### 6.3.2. AMBITIONS EN MATIERE DE TRANSFORMATION DE L'INFORMATION EN COLERE

Nombre d'opérateurs d'éducation au développement négligent cette importante articulation entre information et action. C'est qu'ils estiment que la connaissance de ce qui leur apparaît comme une injustice provoque forcément le sentiment d'injustice. C'est une inclination naturelle de généraliser à tous ses propres réactions. Il convient de s'en méfier.

Paul Ekman a mis au point une classification des émotions aux termes de laquelle les êtres humains ressentiraient des combinaisons de six émotions de base : la joie, la tristesse, la peur, la colère, la surprise et le dégoût. Toutefois, très complexes sont les facteurs qui déterminent quelles émotions de base ressent une personne mise en contact avec une information et dans quelle mesure elle les ressent. Il existe certes des études de psychologie cognitive qui mettent en avant l'importance de certains éléments sur les émotions. Il n'en existe toutefois pas, à notre connaissance, sur la question spécifique des facteurs personnels (innés et acquis) et contextuels qui favorisent l'émergence du sentiment d'injustice, de la colère, voire de la révolte suite à la communication d'informations relatives aux inégalités des conditions de vie entre le Nord et le Sud.

On peut articuler avec logique les éléments suivants.

1. Il existe une certaine corrélation entre l'origine sociale des élèves et leur inscription dans les différentes filières d'enseignement. De manière générale, les élèves issus des classes populaires se retrouvent plutôt dans l'enseignement professionnel et les élèves issus des classes « élevées » se retrouvent plutôt dans l'enseignement général. A l'inverse, les élèves de l'enseignement général sont majoritairement issus de familles plus nanties et ceux de l'enseignement professionnel de familles moins nanties.

2. Géraldine André avance l'hypothèse que les personnes issues de classes sociales défavorisées pourraient être moins sensibles aux questions relatives à la solidarité internationale parce qu'elles s'inscrivent dans une évolution historique qui les y incite. Des personnes ont été, pendant des siècles, confrontées au problème d'assurer leur propre survie. Elles ont développé des mécanismes de solidarité de proximité et une indifférence aux problèmes lointains. Leurs héritiers n'en ont pas que le patrimoine génétique. Ils auraient aussi intégré, de ces aïeux, leur patrimoine culturel, peut-être patiné par le temps, mais néanmoins toujours présent en filigrane.

Il résulterait de l'articulation de ces deux hypothèses que les élèves des enseignements

technique et professionnel seraient globalement (ce qui n'exclut pas des observations qui contreviennent à cette tendance lourde) plus insensibles que les autres à l'expression des inégalités et injustice dont seraient victimes des personnes éloignées, avec lesquelles ils n'entretiennent pas de rapports directs.

A l'inverse, on a souligné l'inclination naturelle des élèves des enseignements technique et professionnel à réagir émotionnellement et, dans certains cas, à se révolter quand ils estiment qu'une injustice a été commise. Ceci devrait leur conférer un « avantage comparatif » par rapport aux élèves de l'enseignement général quand il s'agit de transformer une information en émotion, de se mettre en colère quand on prend connaissance d'une injustice. Ce qui est probablement vrai dans le cas d'informations de proximité ne l'est pas – ou pas dans une même mesure – quand il s'agit d'informations portant sur des réalités éloignées.

En effet, l'appropriation des injustices qui se passent dans des lieux éloignés requiert une capacité d'abstraction développée. Il faut en effet rendre réel à son esprit une réalité qui ne peut s'ancrer sur aucune expérience sensible.

Or, la capacité d'abstraction des élèves des enseignements technique et professionnel est en moyenne moins développée que chez les élèves de l'enseignement général. On a mis en avant les raisons qui l'expliquent, notamment la valorisation, dans l'enseignement général, du recours à cette abstraction, ce qui induit un phénomène de sélection, notamment sur ce critère implicite.

Le rapport entre l'information et l'émotion peut être décomposé pour faire apparaître une étape intermédiaire. D'abord, le sujet est informé d'une situation. Ensuite, il en prend conscience. Enfin, il ressent une émotion. Dans certains cas, en particulier ceux où la prise de conscience nécessite de mobiliser la capacité d'abstraction, cette démarche peut être considérablement ralentie.

On peut avancer l'hypothèse que la prise de conscience, rendue plus difficile, handicape le processus de ressenti des émotions.

Est-ce une fatalité ? Faut-il renoncer à nourrir des ambitions en matière de transformation de l'information en émotions ?

Susciter le sentiment de révolte, *ceteris paribus*, n'est pas possible, sauf à jouer à l'apprenti psycho-sorcier. Par contre, cette réflexion peut en entraîner une autre, sur la manière dont l'information doit être communiquée. On pourrait songer par exemple à donner la préférence à des techniques de communication qui privilégient l'expérience et le ressenti direct plutôt que le recours à l'abstraction.

### 6.3.3. AMBITIONS EN MATIERE DE TRANSFORMATION DE LA COLERE EN ACTION

Le mécanisme de transformation d'un sentiment de colère en volonté d'agir, de corriger, au moins partiellement, une situation injuste n'a pas fait, à notre connaissance, l'objet de nombreuses études approfondies. Il est souvent considéré, notamment par des opérateurs d'éducation au développement, comme une inclination naturelle, comme un automatisme. Il est des « réflexes » si ancrés culturellement que ceux qui en sont sujets ne s'imaginent plus qu'ils ne sont pas forcément universels.

L'engagement dans une démarche active pour corriger les injustices nécessite une dotation significative dans deux types de confiance :

- a. la confiance en soi, c'est-à-dire la conviction que l'on est capable, soi-même, de mener à bien une action ;
- b. la confiance dans le principe de l'action, c'est-à-dire dans le fait qu'une action accessible à des personnes « ordinaires » puisse contribuer, au moins pour partie, à la résolution de l'injustice.

Dans l'ensemble, les élèves des enseignements technique et professionnel souffrent d'un déficit dans l'une et l'autre de ces dimensions de la confiance.

D'une part, il a été mis en évidence qu'aboutissent dans les enseignements technique et professionnel des élèves qui ont connu des situations d'échec dans l'enseignement général. Leur estime de soi en a souvent été atteinte, et ce n'est pas le regard habituellement porté sur ces filières qui peut corriger cela. Leurs compétences spécifiques ont rarement été mises en valeur – en particulier dans le contexte scolaire – de telle sorte que leur capacité à obtenir de bons résultats a pu s'en trouver affectée.

D'autre part, il a également été mis en évidence une tendance, chez les élèves des enseignements technique et professionnel, de considérer les choses avec un certain fatalisme. Il serait probablement audacieux d'affirmer, sans examen plus approfondi, que cette caractéristique culturelle est héritée de siècles pendant lesquels les classes populaires ont été dominées sans beaucoup de perspectives de changer cette situation. Toujours est-il que le fatalisme semble relativement bien enraciné dans l'esprit des élèves des enseignements technique et professionnel.

Ces deux manques de confiance sont-ils des fatalités ? Dans quelle mesure peut-on ambitionner de les atténuer ?

S'ils s'ancrent dans une composante fondamentale de la culture de ces élèves, il risque d'être particulièrement fastidieux de les en extirper. Toutefois, l'expérience montre que des événements ponctuels peuvent s'avérer déterminants, dans la vie de jeunes (ou d'adultes)

et peuvent les amener à croire davantage en leur capacité de changer les choses. On se trouve donc là dans une sorte de quitte ou double, de déclic qui se produit ou non. Reste à adopter les postures pédagogiques les plus propices à favoriser ce déclic.

### 6.3.4. AMBITIONS EN MATIERE DE CONSTRUCTION D'UNE ACTION EFFICACE

La construction d'une action efficace peut paraître, à première vue, l'une des démarches pour lesquelles les élèves des enseignements technique et professionnel souffrent du moindre handicap par rapport à leurs homologues de l'enseignement général. On a en effet indiqué combien l'action est leur royaume, l'environnement dans lequel ils se sentent bien et peuvent montrer la pleine mesure de leur talent.

Attention, toutefois, qu'en matière de solidarité internationale, domaine où sévissent encore des stéréotypes considérables, l'enfer est souvent pavé de bonnes intentions ! Il ne suffit pas d'agir pour agir bien. L'action à laquelle on pense spontanément n'est que rarement la plus efficace. Pire, elle peut contenir, en elle-même, des effets pervers. L'histoire de la coopération au développement regorge d'actions entreprises avec générosité, de bonne foi, mais qui ont causé plus de problèmes qu'elles n'en ont résolus.

Dominique Pire disait : « Savoir sans agir est une lâcheté ; agir sans savoir est une imprudence ». L'action, pour être efficace, doit être mûrement réfléchie.

Or, les actions directement accessibles aux élèves des enseignements technique et professionnel sont souvent de nature technique. Les compétences qu'ils développent existent souvent dans les pays du Sud, de telle sorte que leur valeur ajoutée n'est pas claire. La fabrication d'un objet (machine, banc scolaire, véhicule, etc.) à envoyer sur place présente des inconvénients majeurs (coût du transport, pièces de rechange, etc.). L'envoi d'élèves dans un pays du Sud n'est pas non plus d'un grand secours – du strict point de vue du développement des populations défavorisées – dans la mesure où la main-d'œuvre ayant les mêmes qualifications que les élèves ne manque pas.

En d'autres termes, les élèves des enseignements technique et professionnel ne sont pas en mesure de fournir à ces populations ce dont elles ont le plus besoin.

Mener avec ces élèves, une action appropriée, efficace au sens de la contribution à un monde plus respectueux de la dignité humaine, n'est pas aisé.

Faire comprendre cela aux élèves est toutefois une ambition accessible. Elle suscitera probablement chez eux – et ceci, en somme, vaut pour tout un chacun – une certaine déception, mais c'est le prix à payer pour le développement d'un engagement réellement utile.

### 6.3.5. AUTRES AMBITIONS, PROCHEs

Le référentiel sur lequel repose l'examen des ambitions possibles en matière d'éducation au développement ne fait pas la différence entre l'engagement individuel et collectif. L'individu auquel il s'adresse peut aussi bien être une personne morale que physique. N'est toutefois pas abordé l'ensemble des règles et techniques qui confèrent à l'action collective sa pertinence et son efficacité.

Dans un monde où il apparaît de plus en plus qu'une action collective coordonnée peut transcender la simple somme de comportements individuels<sup>493</sup>, les compétences de gestion démocratique d'un groupe sont cruciales. Elles apparaissent comme l'une des conditions *sine qua non* d'une action collective efficace.

L'appropriation de ces compétences par des élèves des enseignements technique et professionnel est une ambition accessible, notamment par le recours à la pédagogie du projet.

493 Ceci n'enlève rien à la pertinence de ces comportements individuels tels que le fait d'agir, à titre personnel, en consommateur solidaire, ou en épargnant «responsable». D'aucuns arguent que, ce faisant, la personne s'inscrit dans le mouvement collectif des personnes qui agissent à titre individuel. Ce raisonnement ne convainc pas grand monde...

# PARTIE 4

## LES METHODES PEDAGOGIQUES



## Chapitre 7.

# Quel ancrage dans le cursus scolaire ?

### > 7.1. Branches mobilisées

Les questions de solidarité internationale peuvent facilement être intégrées dans les programmes de cours, tels que les sciences humaines, la géographie, le français, mais aussi les cours de religion ou de morale.

En effet, le programme de sciences humaines ouvre l'horizon des élèves aux réalités politiques, sociales, économiques et culturelles d'autres pays. Des concepts comme ceux de la mondialisation, des relations Nord-Sud, de la politique d'immigration et/ou d'intégration, de la solidarité, du développement durable y sont abordés.

Le programme de géographie aborde la question de la désertification et de ses conséquences, mais peut aussi envisager la problématique de l'eau, celle des réfugiés climatiques, etc.

Le programme du cours de français comprend notamment l'apprentissage de la construction et de l'expression d'un raisonnement logique. Les questions du développement et de la solidarité internationale sont fertiles en confrontations d'idées, en appréhension de pensées complexes et nuancées.

Les cours de religion et de morale plongent l'élève au cœur des valeurs auxquelles il adhère et du corpus théologique ou philosophique dans lequel il les ancre. Les questions de solidarité, de fraternité humaine, d'égalité, de liberté trouvent une place naturelle dans ce contexte.

494 Cela est du reste cohérent avec le mode d'intervention des ONG dans le Sud. Il ne s'agit pas d'y faire les choses à la place des populations locales, mais d'appuyer leur propre investissement dans les projets qu'elles ont défini en partenariat avec l'ONG. Cette dernière contribue à les aider à prendre de la distance avec la situation qu'elles vivent afin de définir les axes de développement à privilégier, puis apporte au projet le coup de pouce spécifique (tantôt d'ordre technique, tantôt d'ordre financier) qui permet de concrétiser le programme.

## > 7.2. Plus-value d'une ONG de développement

L'identification des ambitions qu'une ONG peut avoir en matière d'éducation au développement ne peut occulter la question de savoir si elle est la mieux placée pour les poursuivre.

En effet, certains savoirs, savoir-être et savoir-faire qui favorisent une démarche d'engagement efficace constituent des objectifs pédagogiques habituels du corps enseignant.

On pourrait, pour choisir un exemple caricatural, estimer que la maîtrise de la lecture favorise la capacité d'un élève à prendre connaissance d'un certain nombre d'informations relatives aux relations internationales. Incombe-t-il pour autant aux ONG d'assurer l'apprentissage de cette compétence ?

L'action des ONG doit donc être orientée en fonction de la valeur ajoutée qu'elles peuvent apporter à une démarche d'éducation au développement dont elles n'ont a priori pas le monopole.

L'ONG a un rôle à jouer en complément de celui de l'institution scolaire.

Il importe que l'institution scolaire soit réellement partie prenante du processus d'éducation au développement qui est mis en œuvre, voire qu'elle le pilote. L'ONG vient en appui de l'effort consenti par la communauté éducative<sup>494</sup>. Une concertation préalable définit l'ensemble du projet et l'implication de l'ONG, qui peut, le cas échéant, se limiter à conseiller les enseignants dans la définition et la mise en place du projet.

L'ONG dispose de quelques atouts qui ne sont pas négligeables :

- a. si son expertise en éducation au développement ne lui procure pas d'avantage comparatif en matière pédagogique, sa connaissance de la réalité de terrain, des conditions de vie des populations défavorisées peut procurer exactitude et légitimité à la transmission d'information ;
- b. sa connaissance des projets d'éducation au développement développés, avec sa collaboration, dans d'autres établissements scolaires peut enrichir la préparation du projet des leçons tirées d'autres expériences ;
- c. son action dans le Sud est l'illustration que des choses peuvent être entreprises afin de corriger les injustices dénoncées. L'existence, la présence d'une ONG est un témoignage de refus du fatalisme et une démonstration de la vacuité de cette posture ;
- d. l'intervention d'un acteur n'appartenant pas à l'univers scolaire habituel crée une rup-



ture dans la logique d'apprentissage classique à laquelle les élèves sont confrontés. Quelque chose de neuf se produit, certes dans les locaux de l'établissement scolaire, mais qui est potentiellement différent. Il n'y a, aux yeux de ces « étrangers », ni bon ni mauvais élève. L'élève habituellement stigmatisé pour d'éventuelles frasques passées ou tout simplement pour la médiocrité de ses résultats peut trouver là une occasion de « se refaire », sans a priori.

## Chapitre 8.

# Modalités d'animation

### > 8.1. Durée d'une activité

Les élèves des enseignements technique et professionnel ont un temps de concentration classique limité. Il conviendra d'intégrer cette donnée dans le dispositif proposé. Lorsqu'il s'agit d'une animation format 50 minutes, une succession adéquate de temps d'expérimentation, de clarification et de fixation des acquis est indispensable.

Il convient de souligner que la durée d'une activité est une notion relative et qu'aucune règle absolue ne peut donc être formulée en la matière. Un programme enthousiasmant, varié, ancré dans la vie quotidienne des élèves, suscitant la curiosité et stimulant le désir de découverte peut se prolonger pendant toute une journée, tandis que dix minutes d'une animation inappropriée suffiront à saturer les jeunes.

### > 8.2. Lieu d'animation

L'établissement scolaire jouit le plus souvent d'un a priori négatif car il est associé à des expériences malheureuses d'échecs et de dévalorisation. Il convient d'investiguer, dans la mesure du possible, la piste d'activités se déroulant en dehors de ce contexte.

Il n'est pas toujours possible de quitter l'espace scolaire. La mise à disposition d'un local que les élèves n'ont pas l'habitude de fréquenter peut offrir une alternative de « renouvellement du cadre de travail ».

La présence d'une personne issue d'un autre univers que celui de l'école est également un élément favorable. L'élève est en effet, face à lui, vierge de tout préjugé. Or, nombre d'élèves traînent leur parcours scolaire comme un boulet. Ils estiment, à tort ou à raison, que la perception des enseignants est conditionnée par ce passé. Une personne issue de l'extérieur du monde scolaire, ignorant tout de l'éventuel « casier judiciaire » des élèves peut leur offrir un espace dans lequel ils ne sont pas contraints de l'assumer.

## > 8.3. Interdisciplinarité

L'interdisciplinarité est au cœur du projet pédagogique de l'enseignement technique et surtout professionnel. Il convient probablement de s'inspirer d'une démarche holistique qui correspond davantage à l'appréhension globale que les élèves ont d'une réalité.

La vision du monde des élèves des enseignements technique et professionnel s'accommode mal du partage entre disciplines qui caractérise la société occidentale depuis Aristote. La question n'est pas pour eux d'attribuer un apprentissage à une discipline, mais d'appréhender une réalité en tant que telle, selon la vision subjective qu'ils en ont.

Il importe, de manière générale, d'offrir une découverte d'un sujet qui respecte la logique interne de l'objet en question, sans la soumettre à un découpage artificiel qui ne correspond pas à la manière dont les élèves organisent leur appréhension du réel. La nécessaire mobilisation des ressources offertes par les différentes disciplines scolaires ne peut donc pas s'imposer dans l'organisation du projet, mais doit au contraire se mettre au service de sa mise en œuvre.

Ainsi, par exemple, les acquis du cours de géographie peuvent être utilisés dans la découverte des conditions de vie d'une population. Ils le seront alors de manière incidente, naturelle, sans que cela soit perçu comme la « révision d'une matière ». De même, le projet peut aussi être l'occasion de l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire figurant au programme des enseignants. La démarche sera féconde à la condition que leur incrustation dans le projet se justifie clairement, qu'ils ne constituent pas des pièces artificiellement rapportées.

Le système éducatif flamand constitue une source d'inspiration très intéressante en matière de transdisciplinarité. Le projet « PAV » (« Project Algemene Vakken »)<sup>495</sup>, initié dans les années 1980, a instauré une nouvelle branche regroupant les « cours généraux » de l'enseignement secondaire professionnel. PAV devient une option dans les grilles horaires de la filière professionnelle, ce qui permet une approche intégrée des contenus didactiques de base.

Ce nouveau cours remplace l'ancienne division des branches, avec leurs contenus didactiques séparés, comme les mathématiques, la géographie, l'histoire ou le néerlandais. Afin de répondre au maximum aux capacités et aux intérêts des élèves, PAV ne fonctionne pas avec un programme d'études fermé. Les contenus didactiques peuvent être choisis librement<sup>496</sup>.

Les objectifs finaux liés aux différentes branches concernées (et donc aussi les objectifs du programme d'études) ont été groupés dans les domaines fonctionnels suivants :

- l'aptitude mathématique fonctionnelle ;
- l'aptitude linguistique fonctionnelle ;

495 <http://www.ond.vlaanderen.be/DVO/Secundair/2degraad/bsa/eindtermen/pav.htm>, janvier 2010.

496 <http://nl.wikipedia.org/wiki/ProjectAlgemeneVakken>, janvier 2010.

497 <http://nl.wikipedia.org/wiki/ProjectAlgemeneVakken>, janvier 2010.

498 *Ibid.*

499 Adélie Miguel Sierra est Coordinatrice secteur éducation au développement chez ITECO, centre de formation pour le développement. Nous l'avons rencontrée dans le cadre de notre recherche-action en février 2008, avant de suivre sa formation « *Éduquer au développement, l'autre façon de coopérer* » en août 2008.

- l'acquisition d'information fonctionnelle et le traitement ;
- la compétence d'organisation ;
- les temps et la conscience d'espace ;
- la conscience sociale et éthique, la résistance morale et la responsabilité<sup>497</sup>.

Pour réaliser ces objectifs finaux, des méthodes de travail actives ont été intégrées dans Project *Algemene Vakken*. Le plus souvent, les contenus didactiques ont été réalisés par thématiques, sur lesquelles les élèves travaillent quelques heures par semaine.

Les objectifs finaux interdisciplinaires sont :

- apprendre à apprendre ;
- les aptitudes sociales ;
- éduquer au sens civique ;
- l'éducation à la santé ;
- l'éducation à l'environnement
- la formation artistique et créative
- les formations techniques et technologiques<sup>498</sup>.

Enfin, une question qu'on est en droit de se poser (qui avait d'ailleurs été évoquée par Adélie Miguel Sierra<sup>499</sup>) : ne faudrait-il pas créer des heures de cours entièrement consacrées à l'éducation au développement (comme c'est par exemple le cas en Espagne) ? Cette matière ne mérite-t-elle pas à elle seule une petite place dans la grille horaire du secondaire ?

## > 8.4. La ou les pédagogie(s) à privilégier

L'idée est de privilégier au maximum une méthode pédagogique centrée sur l'apprenant. D'un point de vue méthodologique, la parenté avec les pratiques promues par les méthodes actives (Freinet, Decroly), avec la pédagogie du projet ou la pédagogie de la découverte, avec l'apprentissage par problème ou la méthode coopérative, mais aussi avec le personnelisme est évidente.

Le processus recherché est le suivant : une sensibilisation suivie d'apports pédagogiques. L'objectif est de donner l'occasion aux élèves d'être actifs et de développer progressivement leur sens de l'initiative et leur degré d'autonomie. Cette pédagogie facilite l'appropriation des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Elle accroît aussi sensiblement la motivation des élèves et leur offre la possibilité d'utiliser leurs acquis. Elle offre des perspectives nouvelles qui amènent à confronter des points de vue (entre élèves mais aussi

entre élève et professeur et/ou animateur extérieur), voire à agir collectivement. Tout cela « nécessite plus de temps que les pédagogies didactiques, une interdisciplinarité et plus d'implication de la part des jeunes et des enseignants. Dans ce type de pédagogie, l'animateur comme le professeur sont là essentiellement pour accompagner, aider, baliser, réguler, alimenter. Ils sont personnes ressources et conseillers »<sup>500</sup>.

La méthode de travail visera aussi à échapper au préfabriqué et à la routine pour mobiliser l'intérêt des jeunes. À cet égard, ne perdons jamais de vue que « toute méthodologie efficace se déploie, plus ou moins directement, au bénéfice de l'épanouissement de la personne »<sup>501</sup>. La personne (dans ce cas-ci l'élève) « étant, par définition, singulière, commande, autant que faire se peut, la personnalisation, la singularisation de la méthode : les enfants qui réussissent bien par une approche ne sont pas les mêmes que ceux qui réussissent bien par une autre approche. L'utilisation d'une nouvelle approche de la connaissance fait apparaître de nouveaux enfants doués qui, autrement, seraient restés dans l'ombre »<sup>502</sup>. S'il est bien sûr impossible de s'adapter à chaque élève individuellement, on pourra expérimenter ce qui fonctionne mieux avec telle type d'option ou ce qui s'avère totalement inefficace avec telle autre.

Par ailleurs, le type de pédagogie choisi aura toute son importance au niveau du climat qui pourra être installé dans la classe, ce qui influencera également directement l'écoute, l'échange et la rentabilité obtenus. Idéalement, les finalités de l'animation ou du projet « sont comme portées au-delà de l'école puisque la préparation à l'existence l'emporte sur la préparation aux examens, l'éducation au sens large sur l'instruction (...). La priorité est alors accordée, non aux objets, mais aux relations ; la relation sujet-objet est directement exercée ; la relation sujet-condisciples sollicitée par le travail entre soi – la relation sujet-éducation prenant elle-même un visage plus perceptible, plus sympathique. Ce qui facilite l'expression personnelle »<sup>503</sup>.

Ne perdons pas de vue que « de traiter des méthodes exagère nécessairement leur importance. Or les éléments qu'elles relient – l'objet, l'agent, peut-être le milieu, en tout cas le sujet – jouent un rôle au moins aussi grand qu'elles. En tout cas, autant que l'objet, le sujet restitue l'idée prééminente de finalités »<sup>504</sup>. Enfin, quelle que soit la méthode choisie, les pratiques d'évaluation paraissent particulièrement importantes, car elles influencent fortement la perception qu'ont les élèves des objectifs de l'enseignant<sup>505</sup>.

500 LIGNA, R., *Education au développement dans l'enseignement technique et professionnel. Rapport de synthèse. Note interne*, Huy, mai 2007, p. 6.

501 VIAL, J., *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*, Paris, 1986, p. 195.

502 *Ibid.*

503 *Ibid.*, p. 187.

504 *Ibid.*, p. 199.

505 FRENAY, M. et MAROY, Ch., 2004, p. 314.

## > 8.5. Court, moyen et long terme

Lorsqu'on a pour objectif de mettre sur pied un projet ambitieux dans une filière technique ou professionnelle, il faut veiller à ce que celui-ci soit bien structuré. Le décomposer en plusieurs étapes intermédiaires facilement identifiables constitue une stratégie efficace.

Cette façon de travailler permet de remobiliser les élèves dont la motivation faiblirait et d'apporter les éclaircissements nécessaires.

D'autre part, en cas d'arrivée de nouveaux élèves pendant l'année scolaire (phénomène très répandu dans les filières techniques et professionnelles), ceux-ci pourront plus facilement rejoindre le projet en cours de route.

Le découpage d'un projet en phases de plus petite ampleur permet en outre d'identifier avec précision celles au cours desquelles une sensibilisation spécifique à la solidarité internationale peut être intégrée. La planification de la démarche d'éducation au développement s'en trouve favorisée.

Du point de vue des élèves, ce découpage offre des perspectives plus cadencées qui s'accrochent mieux de la difficulté de certains à concentrer leur attention sur des échéances qui paraissent trop lointaines.

## Chapitre 9.

### Quelques principes généraux à respecter

#### > 9.1. Donner du sens

Il ne peut s'agir de proposer des projets pour le plaisir de proposer des projets. Ils doivent avoir du sens. L'investissement et la motivation des élèves dépendront directement de l'évidence de ce sens. Et le sens, c'est souvent de l'utilité plutôt que de grandes théories.

#### > 9.2. De l'action plutôt que des mots...

Une part importante de l'apprentissage, qu'il s'agisse d'un savoir, d'une savoir-faire ou d'un savoir-être dépend de la réceptivité de l'élève. Or, celle-ci est partiellement conditionnée par la forme de cet apprentissage. Il importe donc, sans toutefois se soumettre à leur tyrannie, de se préoccuper des attentes des élèves, de leurs souhaits, de leurs aspirations.

Les élèves des enseignements technique et professionnel, on l'a souligné, ont pour la plupart un rapport sensoriel à la réalité. Ils doivent voir, toucher, entendre, goûter pour s'approprier les choses, les articuler et les comprendre.

Au-delà de cette acquisition d'une représentation du monde, se trouve la compréhension des mécanismes qui l'animent et de l'impact que l'on peut avoir sur sa marche. L'élève de l'enseignement technique ou professionnel privilégiera à cette fin l'expérimentation pratique, concrète. Il souhaitera manipuler des objets, les agencer, les transformer voire, si possible, concevoir des projets.

Il convient d'éviter d'inscrire la démarche pédagogique dans une logique qui valorise l'abstraction. Il faut au contraire la centrer sur l'action, l'expérimentation concrète.

Cela ne disqualifie par le discours pour autant. Celui-ci doit toutefois :

- i. s'inscrire en étroite concordance avec l'action. Il importe en effet que les valeurs affichées fassent l'objet d'une réelle mise en œuvre. Il est du reste parfois utile de souligner ce lien qui existe entre les principes fondamentaux et les actions qu'ils suscitent pour mettre en lumière l'indispensable cohérence de l'action ;
- ii. se mettre au service de l'action. Le discours ne peut être une fin en soi, il doit trouver sa justification dans l'amélioration de l'accès des jeunes à une action pertinente ;
- iii. s'inscrire dans une démarche maïeutique centrée sur les élèves, c'est-à-dire dans un processus progressif où la découverte du jeune s'ancre dans ses préoccupations au-delà desquelles il est tiré par un accompagnement approprié. Un jeu de questions successives permet en effet, quand elles sont en lien avec des contingences concrètes, d'amener le jeune à s'interroger sur ses pratiques. Il convient d'insister sur le fait que le rythme du jeune doit, en cette matière, être respecté, sous peine de provoquer une contre-réaction négative et, partant, un désintérêt, voire un rejet de ces questions.

## > 9.3. Une production valorisée et/ou utile

Un mode privilégié d'appréhension de la réalité consiste à produire un élément concret. Cette production n'est, du point de vue de l'éducateur au développement, pas une fin en soi. Il la perçoit le plus souvent comme l'occasion, le support, voire le prétexte, d'apprentissages d'éléments plus cérébraux tels que les informations sur les conditions de vie dans le Sud, sur les inégalités Nord-Sud, sur leurs causes, sur leurs remèdes, mais aussi d'une réflexion sur l'engagement et l'action utile. Le point de vue du jeune est bien entendu diamétralement différent : il est souvent a priori peu demandeur de ces apprentissages, mais bien davantage motivé par la perspective d'un projet concret attrayant.

Il faut valoriser le travail accompli, par exemple en l'exposant lors de journées portes ouvertes. En effet, ce faisant, c'est l'ensemble des aptitudes et compétences des jeunes qui est valorisé. Ils prennent confiance en eux, et on a souligné combien un acte d'engagement doit s'ancre dans la conviction que l'on peut apporter une contribution significative au changement du monde. La mise en évidence des succès engrangés par les élèves présente plusieurs attraits :

- i. elle participe à restaurer une estime de soi souvent ébranlée chez les élèves des enseignements technique et professionnel ;



- ii. elle favorise la fixation des acquis directs et indirects des élèves ;
- iii. elle sensibilise l'entourage de l'élève à la démarche qu'il a entreprise et peut, dans certains cas, participer à l'essaimage du message.

Mieux encore, le savoir utilisé « pour de vrai » procurera une valorisation accrue.

506 Nous avons fait connaissance avec ce projet original grâce au stand d'information tenu par des professeurs mais aussi des élèves de l'I.C.T.I.A. lors du 2<sup>e</sup> forum des innovations en éducation organisé par l'asbl Schola ULB en février 2008.

## > 9.4. Solliciter la créativité et l'esprit d'initiative

C'est une modalité de la participation active des élèves aux démarches éducatives dont ils sont l'objet. Une fois n'est pas coutume, intéressons-nous à un cas particulier : « Le dodécaèdre ou un projet... peut en cacher d'autres »<sup>506</sup>. Ce projet interdisciplinaire de l'institut communal des techniques de l'industrie et de l'automobile (I.C.T.I.A.) à Liège a été mis au centre des activités de l'année 2006-2007. Il était pris en mains par des élèves de 2<sup>e</sup> technique et de 2<sup>e</sup> professionnelle, avec la coopération de classes de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> professionnelles. Les cours concernés : français et histoire en ce qui concerne les cours généraux, tandis que les trois cours pratiques suivants apportaient leur soutien : technologie, soudure et dessin technique.

À la genèse du projet, on retrouve une activité d'immersion qui conduisit à aller visiter la ville de Tongres et notamment son musée gallo-romain, avec sa salle du dodécaèdre. Plusieurs dodécaèdres ont été découverts sur des sites gallo-romains, dans un périmètre qui correspond grosso modo à celui de l'ancienne civilisation celtique. Jusqu'à présent, personne n'a pu identifier avec certitude l'usage de cet objet. On n'a jamais vu deux dodécaèdres parfaitement identiques.

En rentrant à l'école, il a été demandé aux élèves de fabriquer une reproduction du dodécaèdre découvert à Tongres. Plusieurs hypothèses ont ensuite été formulées par les élèves quant à l'usage des dodécaèdres. Ils se sont également interrogés sur les civilisations gauloise et celte, avant d'en arriver à étudier les Etrusques. Dans la foulée, une maquette de villa romaine a été construite et une cuirasse de soldat romain, conçue par l'atelier de soudure. À l'aide d'une stagiaire de la Haute école de Liège, trois petits livres de contes destinés à des élèves de primaire ont été imaginés. Les élèves de l'I.C.T.I.A. devaient respecter les règles du genre et inclure le dodécaèdre dans l'histoire. Ils étaient amenés à lire eux-mêmes aux élèves de primaire l'objet de leur créativité.

Les professeurs impliqués dans « Le dodécaèdre ou un projet... peut en cacher d'autres » ont remarqué que travailler par projet donnait plus de sens à l'enseignement et que les

507 BEE, H. et BOYD, D., *op.cit.*, p. 235-238.

508 Ils le font selon des modalités très complexes où leur légitimité doit être constamment réaffirmée sous des formes subtiles. L'analyse des dynamiques de groupes mériterait des développements considérables.

élèves voyaient mieux à quoi servaient les diverses compétences qui leur étaient enseignées. S'il est clair qu'il faut avoir un fil conducteur, un plan de travail, il est cependant rapidement apparu que la richesse d'un projet consiste à y ajouter les découvertes, les idées qui arrivent au fur et à mesure. La plupart des idées visant à exploiter la figure du dodécaèdre émanaient du groupe d'élèves lui-même ou d'un élève en particulier qui avait choisi de partager son envie avec sa classe.

## > 9.5. Créer un esprit de groupe

L'importance des pairs comme référence pour la construction de sa propre identité est considérable, en particulier à l'adolescence. On estime que, vers 12 ans, la figure des parents cède progressivement la place à celles des autres jeunes du même âge pour ce qui est de la fixation des normes cognitives et comportementales<sup>507</sup>. Les élèves des enseignements technique et professionnel n'ont pas le monopole de ce que d'aucuns ont un peu vite considéré comme un manque de personnalité, voire un excès d'influçabilité. Toutefois, le parcours parfois heurté de certains de ces élèves a souvent pour conséquence non seulement une estime de soi abîmée, mais également un regard moins bienveillant du monde adulte. N'est-ce pas en effet le monde adulte qui est le premier responsable de la hiérarchisation des filières ? N'est-il pas le premier à valoriser les aptitudes cognitives qui favorisent la réussite dans l'enseignement général et à déprécier les habiletés manuelles utiles à de nombreuses filières techniques et professionnelles ? Le fait, pour le jeune en difficulté (du point de vue classique, majoritairement valorisé par la société « adulte ») de se tourner vers ses pairs n'est pas seulement une cause fréquemment évoquée de ses échecs scolaires ; elle en est surtout la conséquence. Le jeune sera d'autant plus enclin à se tourner vers ses contemporains qu'il a l'impression, à tort ou à raison, que le monde adulte lui renvoie une image négative. Le jeune se sentant mis en danger par ce regard qu'il estime malveillant, le recours à la communauté des pairs est presque un acte de sauvegarde personnelle !

Le rôle du groupe est d'autant plus important que les personnes qui le composent sont appelées à se confronter à des situations dont elles n'ont pas la maîtrise. Elles doivent en effet inventer la manière la plus pertinente de réagir et si le groupe peut à certains égards être perçu comme un juge intraitable (en particulier pour les comportements singuliers), il est aussi considéré comme un refuge. Les membres dominants y donnent le ton<sup>508</sup> et permettent ainsi aux autres, notamment par mimétisme, de se donner une contenance et, ainsi, d'affiner leur propre représentation du monde.

L'éducation au développement, en ceci qu'elle consiste notamment à transformer l'émotion ressentie suite à une information en une action éclairée, touche à des situations inédites pour les jeunes et potentiellement porteuses de déstabilisation. C'est une mise en danger de l'élève qu'il convient de compenser par l'assurance que lui confère le groupe. De même, l'irruption d'un acteur inconnu (par exemple une personne du Sud qui témoigne

de ses conditions de vie, ou de son travail, ou bien un représentant d'une organisation non gouvernementale) sera vécue avec davantage de sérénité si elle peut se vivre en groupe.

Le groupe donne confiance au jeune, il est, d'une certaine manière, la base de repli qui lui offre l'assurance nécessaire à l'exploration de nouveaux horizons.

Le groupe n'est pas qu'une assurance pour un jeune craignant le risque. C'est aussi un moyen pédagogique. En effet le fait de monter des projets collectifs est une expérimentation grande nature de l'exploitation des talents différenciés de chacun. Il est, en cela, une forme d'allégorie des relations internationales « idéales » (ou non !) qui permet de faire comprendre, concrètement, la valeur ajoutée qui résulte de la mise en commun des compétences et la complémentarité des avantages comparatifs.

Enfin, le groupe dispose, en soi, d'une force propre considérable. Des obstacles qu'on aurait pensés insurmontables peuvent être vaincus collectivement. Il soutient notamment ses membres qui connaissent une baisse de régime.

L'angélisme ne peut être de mise : un groupe peut être capable du pire comme du meilleur. Des logiques négatives peuvent l'emporter et nuire au désir d'apprentissage de certains membres. C'est pourquoi il importe que se forment à la dynamique de groupe les personnes qui se destinent à la conception, l'élaboration et la réalisation de projets d'éducation au développement, en particulier à destination des élèves de l'enseignement technique ou professionnel.

## > 9.6. Utiliser des techniques expressives

L'expression des jeunes est importante.

Premièrement, elle répond à une attente de ce public dont on sollicite rarement l'avis.

Deuxièmement, l'expression présente l'intérêt d'imposer au jeune une structuration de ce qu'il ressent, une clarification, d'abord pour lui-même, de ce qu'il devra exprimer. C'est donc une étape importante de prise de conscience et de fixation de ses acquis.

Troisièmement, les techniques expressives permettent au jeune de communiquer ses connaissances, son état d'esprit. Cette information est précieuse pour la personne qui pilote le projet car elle lui permet, le cas échéant, d'ajuster le tir, d'approfondir une question, de relancer un débat, d'interpeler les jeunes.

Les techniques qui consistent à mettre ces jeunes en situation, comme le jeu de rôle, permettent de favoriser l'intégration de l'action et du discours. Cela peut débloquer certaines pudeurs ou les pousser à l'empathie, mode de connaissance d'autrui.

509 Pertinentes au sens où elles sont susceptibles d'induire des adaptations pédagogiques significatives.

510 Cela n'empêche pas de mettre en rapport des options qu'apparemment tout oppose. C'est ce que nous avons réalisé lorsque nous avons mis sur pied notre premier projet (durant l'année académique 2008-2009) avec des élèves de 7<sup>e</sup> P publicité de l'institut Sainte-Thérèse à Manage et des élèves du second degré de la section menuiserie au collège Saint-Jean à Wavre.

## Chapitre 10.

### Des questions à approfondir

#### > 10.1. Faut-il favoriser une approche par filière professionnelle

Oui, certainement.

L'idée selon laquelle il existerait des sous-catégories pertinentes<sup>509</sup> au sein des filières techniques et professionnelles a été confirmée tout au long de notre étude. Les axes de différenciation évoqués sont nombreux. Ils suggèrent un nombre élevé de catégories théoriques.

Plutôt que de multiplier ces catégories, il est préférable de considérer prioritairement les différentes sections ou options professionnelles, car elles déterminent les compétences acquises ou en phase d'apprentissage auxquelles peuvent s'arrimer des projets concrets. Un projet sera dès lors mis sur pied avec des élèves de publicité, ou des élèves de l'option cuisine, ou encore des vendeurs-étalagistes, des futurs agents d'éducation-animateurs, des élèves en horticulture, etc.

Eventuellement, des sous-groupes homogènes pourront rassembler à certaines occasions plusieurs options ayant des liens logiques ou des affinités entre elles. Il y a davantage de points communs entre des élèves de l'option coiffure et de l'option « soins de beauté : esthéticienne » qu'entre celles-ci et l'option mécanique ou l'option menuiserie, par exemple. La section « vente » et l'option agent en accueil et en tourisme partagent un certain nombre de caractéristiques et d'apprentissages aussi. On peut multiplier les exemples<sup>510</sup>.

En faisant preuve de créativité, il est sans doute possible d'imaginer des approches, des leviers, des modules d'animation pour chacune de ces « familles ». Toutefois, certaines options posent davantage de difficultés, ne fût-ce que pour trouver un lien logique et cohérent avec les compétences acquises. C'est le cas des options très manuelles, telles que l'électromécanique ou la carrosserie par exemple. Dans ce cas, on est obligé de se cantonner dans les cours théoriques (français, religion, etc.). Or, ces élèves ont souvent nettement moins d'affinités avec ceux-ci, ce qui complique les choses.

La prise en compte des autres spécificités (voir supra) : proportion filles-garçons, région

d'implantation de l'établissement scolaire, proportion d'élèves issus de l'immigration, etc. impose une conclusion : il n'est pas possible de développer des projets types applicables partout. Il faut partir du groupe tel qu'il est et créer une démarche didactique « sur mesure ». Néanmoins, un projet qui a porté ses fruits dans une école a des chances de réussir dans une autre, à condition de bénéficier de la même dose de préparation et de suivi.

## > 10.2. Faut-il favoriser une approche régionale ?

Oui, dans une certaine mesure.

Il n'y a lieu de favoriser une approche régionale que dans la mesure où il existe une différence pertinente entre les élèves d'une région et ceux d'une autre. Cette différence existe. Elle porte sur deux facteurs.

Le premier facteur (voir point 3.3.5.2) est la prégnance de certaines options dans certaines régions, notamment pour des raisons historiques de développement industriel. La région de Soignies a une tradition dans les métiers de la taille de la pierre. La région verwiétoise est riche d'une tradition textile. Les bassins industriels carolorégien et liégeois ont longtemps fourni une main-d'œuvre abondante et qualifiée à l'industrie sidérurgique. La pertinence d'une éventuelle différenciation des dispositifs pédagogiques en fonction des filières professionnelles a été examinée au point 10.1.

Le deuxième facteur de différenciation régionale provient de la concentration géographique de la population d'origine allochtone. Au risque de caricaturer, on peut différencier les régions à forte concentration de personnes issues de pays extra-européens (majoritairement à Bruxelles, mais pas exclusivement), les régions à forte concentration de personnes issues de pays européens non belges (principalement italiennes, dans la région liégeoise, à Charleroi et dans le Borinage) et les régions à faible concentration de personnes d'origine allochtones (sur l'axe dit « de la E411»). La question de la diversité culturelle est discutée au point 10.4.

511 Cette réalité nous a été révélée par Madame Béatrice Brou, directrice à l'époque du Centre scolaire des Dames de Marie à Saint-Josse-Ten-Noode, rencontrée en mars 2008.

512 Une loi votée il y a quelques années exige en effet un taux de participation minimum pour qu'une excursion puisse être organisée.

513 Nous avons rencontré Jacques Lefèvre, responsable de l'administration et des formations à l'asbl Le Grain, en février 2008. Cet atelier de pédagogie sociale a été fondé en 1973 par deux professeurs qui s'interrogent sur les moyens de faire face aux problèmes rencontrés dans les enseignements technique et professionnel.

## > 10.3. Faut-il favoriser une approche selon le genre ?

Oui, dans une certaine mesure.

À première vue, cela peut sembler difficile, à partir du moment où la mixité est une réalité dans de nombreuses écoles techniques et professionnelles. Toutefois, le fait que certaines filières soient quasiment exclusivement masculines ou féminines permet voire encourage à favoriser une approche selon le genre. En effet, il existe une sensibilité très différente, ce qui demande une approche adaptée, selon qu'on s'adresse à un auditoire constitué, par exemple, de coiffeuses ou de mécaniciens.

Par ailleurs, une attention particulière doit être accordée à cette question du genre lorsqu'on travaille avec des élèves musulmanes<sup>511</sup>. Il faut anticiper les difficultés inévitables qui surgiront en cas de projet d'excursion nécessitant de déloger. Beaucoup de ces jeunes filles subissent des pressions familiales les en empêchant, quand ce n'est pas le voyage lui-même qui est purement et simplement annulé en raison du nombre insuffisant de participants<sup>512</sup>.

## > 10.4. Comment valoriser la diversité culturelle ?

L'effet Pygmalion trouve son origine dans le mythe du même nom. Ce roi de Chypre tombe amoureux d'une statue, qu'il façonne selon son idéal (douée de vie, elle doit se conformer à cet idéal sans quoi elle redevient pierre). En pédagogie, on désigne ainsi le syndrome de l'enseignant qui façonne ses élèves selon son idéal. Les études montrent qu'il existe notamment de nombreux a priori de la part de certains professeurs concernant les capacités des élèves de nationalité étrangère. Ils sont par exemple plus souvent considérés comme des paresseux. La démarche éducative doit privilégier la valorisation des diversités culturelles au détriment de toute logique assimilatrice. Les Finlandais sont attentifs à privilégier l'étude de l'histoire et des traditions culturelles du pays d'origine des élèves allochtones. Cet exemple peut inspirer les démarches d'éducation au développement.

La réalité de terrain est souvent très complexe. Lorsque nous l'avons rencontré, Jacques Lefèvre<sup>513</sup> nous avait confié avoir pris la décision (en tant que directeur d'école) d'interdire le voile aux jeunes filles maghrébines dans l'enceinte de son établissement. Face à l'absentéisme massif de celles-ci, il dut cependant rapidement se raviser.

Une expérience intéressante est celle qui a été menée par l'institut secondaire de La Providence dans le quartier de Cureghem à Anderlecht. Un phénomène de bandes amenant de la violence dans les murs de l'école sévissait depuis des années. Ces bandes urbaines étaient composées de jeunes du quartier qui n'étaient, pour la plupart d'entre eux, même pas inscrits à La Providence. Ce phénomène a été combattu, en concertation avec le service médiation de l'école<sup>514</sup>, en ouvrant l'école à une grande diversité de nationalités. Un public de primo-arrivants a progressivement rejoint une population scolaire qui était au départ quasiment exclusivement composée de maghrébins. La plupart de ces nouveaux arrivés venaient de pays en développement, notamment un grand nombre de Congolais. Il y avait aussi plusieurs jeunes issus des pays de l'Est. Au grand étonnement des sceptiques, ces arrivées ont favorisé une pacification, dans le sens où un apprivoisement mutuel a, en grande partie, remplacé le phénomène de ghettoïsation qui prévalait auparavant. En dehors de quelques cas isolés, les faits de violence ont disparu, laissant la place au dialogue.

514 Cette stratégie originale nous a été racontée par Brahim Datoussaïd, responsable du service médiation à La Providence, lorsque nous l'avons rencontré à plusieurs reprises lors du second semestre de l'année scolaire 2008-2009.



# CONCLUSION GENERALE



Les filières techniques et professionnelles ont été récemment réunies sous le vocable de « filières d'enseignement qualifiant ». Cela démontre qu'elles continuent d'être indissociables dans l'imaginaire collectif. Leurs élèves présentent pourtant des profils extrêmement contrastés.

« Le phénomène de spécialisation des écoles dans l'accueil de catégories socioculturelles assez homogènes a pour effet une reproduction de logiques empruntées au milieu familial. Ce sont les parents engagés qui font les enfants engagés et comme les milieux ne se mélangent pas, les effets de pairs ne peuvent pas jouer. Or, le sondage de la DGCD avait bien indiqué les disparités dans la connaissance et l'adhésion à la solidarité internationale au sein du public. Ces éléments étaient significativement corrélés avec la durée de la scolarité. Il en résulte, par le jeu des effets de pairs, un renforcement de ces disparités »<sup>515</sup>.

« Si on ajoute à cela que les ONG pratiquent une forme de discrimination en privilégiant une présence dans les établissements d'enseignement général au détriment des établissements d'enseignement technique ou professionnel (et, parmi les écoles d'enseignement général, dans les établissements les plus réputés), force est de constater que toutes les conditions sont réunies pour un accroissement considérable de la disparité »<sup>516</sup>.

« La majorité des membres du personnel des ONG sont eux-mêmes issus de l'enseignement général et connaissent les codes des élèves de cet enseignement. Ils sont donc plus démunis en pénétrant dans une classe de l'enseignement technique ou professionnel. Il y a là un cercle vicieux qu'il faut briser : moins visités, leurs communautés éducatives en construisent une représentation aux termes de laquelle ces élèves n'intéressent personne, ce qui les convainc de la vanité de s'adresser aux ONG qui, dès lors, ne les visitent pas, etc. »<sup>517</sup>

Heureusement, rien n'est figé. Mettre en place un programme d'éducation au développement au sein des filières techniques et professionnelles est non seulement souhaitable, mais possible. Premièrement, un tel programme est souhaitable, au-delà des propos convenus aux relents paternalistes. La nécessité de n'exclure personne de l'éducation au développement n'appartient pas au registre de la condescendance ; elle relève de l'identité ontologique de la démarche d'éducation au développement, des valeurs mêmes qui la fondent.

L'engagement pour un monde plus équitable et solidaire n'est pas (forcément) pénible. Une vie qui se préoccupe de (voire se consacre à) la justice dans le monde n'est pas, contrairement à ce que véhiculent un certain nombre de clichés, inéluctablement vouée aux douloureux sacrifices et à l'ennui. Au contraire, elle offre un espace réel d'accomplissement personnel ; elle peut être joyeuse. La participation concrète à l'édification d'un monde meilleur est une expérience enrichissante, qui réjouit la personne qui s'y investit. C'est une chance.

Promouvoir un monde plus juste, c'est s'engager pour que tous les êtres humains aient un meilleur accès à leurs droits. C'est donc veiller à ce que chacun puisse, autant que

515 Iles de Paix, Une opinion publique plus éclairée et agissante. Programme triennal 2008-2010 d'Iles de Paix asbl, déposé à la DGCD, 3<sup>e</sup> version, Huy, octobre 2007, p. 86.

516 *Ibid.*

517 *Ibid.*, p. 87.

possible, trouver au maximum les conditions favorables à son épanouissement, dans ses dimensions physique, intellectuelle, artistique, sociale, spirituelle et affective. Le fait de laisser certains en marge d'une source potentielle de bien-être ne serait pas compatible avec le but ultimement recherché.

Un programme global d'éducation au développement qui exclurait une part du public renierait ses propres finalités. Les élèves des enseignements technique et professionnel doivent donc, comme les autres, être mis en contact avec l'offre de changer le monde dans un sens plus juste et plus équitable.

Deuxièmement, un tel programme est également possible, résolument.

On est spontanément enclin à penser que ce programme implique des aménagements spécifiques. Un regard critique sur cette inclinaison naturelle révèle ce qu'elle sous-entend : que la norme à laquelle on se réfère et qu'il faudrait ajuster serait l'offre d'éducation au développement proposée aux élèves de l'enseignement général. C'est une pratique possible, régulièrement expérimentée : fonder une action d'éducation au développement pour un public en se référant aux actions conçues à l'origine pour d'autres.

La véritable révolution, le premier changement nécessaire se trouve probablement au cœur même des réflexes cognitifs des acteurs d'éducation au développement. Ils doivent impérativement écarter la tentation de faire des retouches à un costume conçu pour d'autres, mais au contraire construire des actions d'éducation au développement sur mesure, pour le public auquel ils s'adressent.

Ce n'est pas qu'une question d'apparente déontologie. Il ne s'agit pas seulement de se donner bonne conscience. Il s'agit aussi et surtout d'une question d'efficacité de la démarche.

L'éducation au développement est accoutumée à susciter d'abord une adhésion théorique à des valeurs avant d'user d'un discours déductif pour définir les changements que ces options morales imposent d'apporter au monde. L'action découle d'une certaine abstraction. Le rapport au réel des élèves des filières techniques et professionnelles est le plus souvent d'ordre concret, sensitif. Il impose donc à l'acteur d'éducation au développement de modifier complètement sa démarche. C'est l'expérience qui est le moteur central tant de la connaissance que de la définition de ce qu'on juge globalement souhaitable.

Les inégalités Nord-Sud et la solidarité internationale ont d'abord été des « produits », a priori inconnus, pour des élèves d'une option « publicité ». C'est au travers de leur pratique professionnelle – la conception de messages publicitaires – qu'ils ont découvert et se sont approprié un univers inconnu, qu'ils l'ont « travaillé » comme ils ne l'auraient probablement pas fait autrement.

Cette adaptation aux spécificités du public des enseignements technique et professionnel passe par un ancrage au niveau de la filière professionnelle ou de l'option principale. Il

s'agit de mettre sur pied des projets d'éducation au développement (à dimension variable) qui s'articulent autour de ce pivot.

C'est un travail passionnant parce qu'il permet aussi à l'acteur d'éducation au développement de connaître des univers insoupçonnés.

C'est donc au cœur de cette rencontre singulière et particulièrement équilibrée entre deux mondes qui se découvrent mutuellement que surgit l'éducation au développement à destination des élèves des enseignements technique et professionnel. Les uns comme les autres témoigneront que rencontrer un autre monde est possible.

# BIBLIOGRAPHIE



# 1. Littérature

## > 1.1. OUVRAGES GÉNÉRAUX

- ACKER, V. et BOUMARD P., *Célestin Freinet (1896-1966) : l'histoire d'un jeune intellectuel*, Paris, 2006.
- AGHULON, C., POLONI, A. et TANGUY, L., *Des ouvriers de métier aux diplômés du technique du supérieur. Le renouvellement d'une catégorie d'enseignants en lycées professionnels*, 1988.
- ALLAL, L., CARDINET, J. et PERRENOUD, P., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, 1979.
- ALTET, M., *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, 1997.
- ANDRE, J., *Eduquer à la motivation, cette force qui fait réussir*, Paris, 2005.
- ARPIN, L. et CAPRA, L., *L'apprentissage par projets*, Montréal, 2001.
- AUBRY, J. M. et SAINT-ARNAUD, Y., *Dynamique des groupes*, Ottawa, 1975.
- AUDIGIER, F., CRAHAY, M. et DOLZ, J., *Curriculum. Enseignement et pilotage*, Bruxelles, 2006.
- AUMONT, B. et MESNIER, P.-M., *L'acte d'apprendre*, Paris, 1992.
- AVANZINI, G. et MEIREN, Ph., *Apprendre...oui mais comment ?*, 2007.
- BARBIER, J.-M., *Elaboration de projets d'action et planification*, Paris, 1991.
- BARRE, M., *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, Mouans-Sartoux, 1996.
- BARRERE, A. et SEMBEL, N., *Sociologie de l'éducation*, Paris, 1998.
- BARTH, B. M., *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, 1993.
- BARTHEL, S. et a., *L'enseignement secondaire catholique après 15 ans de rénovation. Sa structure, son évolution, les cursus scolaires et ses élèves*, Bruxelles, 1985.
- BASTIN, G. et ROOSEN, A., *L'école malade de l'échec*, Bruxelles, 1990.
- BAUDELLOT, Ch. et ESTABLET, R., *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, 1989.
- BAUGARD, D., *Le décrochage scolaire. Rapport de recherche*, Bruxelles, 1989.
- BEAUDOT, A., *Sociologie de l'éducation*, Paris, 1981.
- BECKERS, J., *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, Bruxelles, 2002.
- BECKERS, J., *Enseignants en Communauté française de Belgique. Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*, Bruxelles, 2006.
- BEE, H. et BOYD, D., *Psychologie du développement. Les âges de la vie*, Bruxelles, 2003.
- BERTHELOT, J.-M., *Le piège scolaire*, Paris, 1983.

- BERTIAUX, H., *L'enseignement spécial en Belgique*, t. I : *Enseignement professionnel*, Bruxelles, s.d.
- BLANCHARD, E. et JOLLIVET-BLANCHART, Ch., *L'expérience de la coopération en éducation : pourquoi ? Comment ?*, Paris, 2004.
- BLEECKX, F., *Colloque, les 15-18 : entre l'école et l'entreprise. Introduction à la problématique*, Louvain-la-Neuve, mai 1984.
- BONAMI, M. et GARANT, M., *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*, Bruxelles, 1996.
- BONBOIR, A., *La pédagogie corrective*, Paris, 1970.
- BORDALLO, I. et GINESTET, J.-P., *Pour une pédagogie du projet*, Paris, 1993.
- BOURDIEU, P., *Leçon sur la leçon*, Paris, 1982.
- BOURDIEU, P., *Homo academicus*, Paris, 1984.
- BOURHIS, R. Y. et LEYENS, J.-P., *Stéréotypes, discrimination et relation intergroupe*, Liège, 1994.
- BOUTIN, A., *L'éducation malade de la formation professionnelle*, 1979.
- BOUTINET, J.-P., *Anthropologie du projet*, Paris, 1990.
- BOUTINET, J.-P., *Psychologie des conduites à projet*, Paris, 2003.
- BRAUN, A., *Enseignant et/ou formateur*, Paris, 1989.
- BRESSOUS, P. et PANSU, P., *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, 2005.
- BROCH, M.-H., *Travailler en équipe à un projet pédagogique*, 2004.
- BRU, M. et NOT, L. (sous la dir. de), *Où va la pédagogie du projet ?*, Toulouse, 1987.
- BRULIARD, L. et SCHLEMMINGER, G., *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt*, Paris, 2000.
- BUIDIN, G., PETIT, S., GALAND, B., PHILIPPOT, P. et BORN, M., *Violences à l'école : enquête de victimation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*, Louvain-la-Neuve, 2000.
- BURET, A. et F., CHASSART-MANGEL, A.-M., EXERTIER, M. et a., *Maintenant la pédagogie institutionnelle...*, 1979.
- CANAT, S., *Devenir auteur de soi-même. La pédagogie institutionnelle en Lycée professionnel*, 2004.
- CARDINET, J., *Le découpage des objectifs pédagogiques*, Neuchâtel, 1982.
- CARDINET, J., *Pour apprécier le travail des élèves*, Neuchâtel, 1984.
- CARETTE, F., *Echec scolaire et perte de repères. Une analyse, des techniques, un projet d'éducation précoce*, Paris, 2005.
- CHARLOT, B. et FIGEAT, M., *L'école aux enchères*, Paris, 1979.
- CHARLOT, B., *L'école en mutation*, 1987.
- CHERKAOUI, M., *Sociologie de l'éducation*, Paris, 1986.
- CIEP, *La réforme de l'enseignement professionnel au second cycle (cycle d'orientation)*, Bruxelles, mai 1980.
- COLIN, G. et FRANCHI, V., *Prévenir la violence au collège : à travers le dispositif, parlons tabou !*, 2005.
- COSTA, Ch., *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée. Les besoins particuliers des élèves en situation de handicap scolaire*, 2007.
- COULON, M., *Quelques réflexions sur le passé et le présent de l'enseignement technique*, Liège, 1950.

- CRAHAY, M., *Une école de qualité pour tous !*, Bruxelles, 1997.
- CRAHAY, M., *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, 2000.
- CRAHAY, M., *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, 1996.
- CROIZIER, M., *Motivation, projet personnel, apprentissages*, 1993.
- DEBARBIEUX, E., GARNIER, A., MONTOYA, Y. et TICHIT, L., *La violence en milieu scolaire : le désordre des choses*, Paris, 1999.
- DEBATY, P., *La formation professionnelle en Belgique*, Berlin, 1985.
- DE CORTE et a., *Les fondements de l'action didactique*, Bruxelles, 1979.
- DE KETELE, J.-M., *Observer pour éduquer*, Berne, 1980.
- DE KETELE, J.-M. et POSTIC, M., *Observer les relations éducatives*, Paris, 1988.
- DELANNOY, C., *Elèves à problèmes, écoles à solutions ?*, Paris, 2000.
- DELBOS, G. et JORION, P., *La transmission des savoirs*, Paris, 1984.
- DELORME, Ch., *De l'animation pédagogique à la recherche-action*, Lyon, 1982.
- DELVAUX, B. et VANDENBERGHE, V., *Radioscopie de l'enseignement en Communauté française de Belgique*, Bruxelles, 1992.
- DELVAUX, E. et TILMAN, F., *Manuel de la formation en alternance*, Bruxelles-Lyon, 2000.
- DEMAILLY, L., DEUBEL, P., GADREY, N. et VERDRIERE, J., *Evaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats*, Paris, 1998.
- DEPAEPE, M. et MARTIN, D., *La seconde guerre mondiale, une étape dans l'histoire de l'enseignement : approches d'un domaine méconnu en Belgique*, Bruxelles, 1997.
- DERRICHE, O., *L'école au féminin*, Bruxelles, 1991.
- DEVELEY, M. et MEIRIEU, Ph., *Emile, reviens vite... Ils sont devenus fous*, Paris, 1992.
- DONGKELE, J.-P., *Profils d'enseignants, profils d'enseignés : se connaître, les connaître*, Bouge-Lyon, 2001.
- DOUDIN, P.-A., *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement ?*, Montréal, 2006.
- DUBET, F. et MARTUCELLI, D., *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, 1996.
- DUCLOS, G., *L'estime de soi, un passeport pour la vie*, Montréal, 2000.
- DURKHEIM, E., *L'évolution pédagogique en France*, Paris, 1969.
- DURU-BELLAT, M., *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Paris, 1988.
- DURU-BELLAT, M., *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, 1990.
- DURU-BELLAT, M. et HENRIOT-VAN ZANTEN, A., *Sociologie de l'école*, Paris, 1992.
- FERREOL, G., *Décrochage scolaire et politiques éducatives. Evaluation d'une expérimentation : le lycée de toutes les chances*, Fernelmont, 2006.
- FOUREZ, G., *Eduquer : enseignants, élèves, éthiques, sociétés*, Bruxelles, 2006.
- FREINET, C., *Œuvres pédagogiques*, 2 t., Paris, 1992.
- FREIRE, P., *Pédagogie des opprimés*, Paris, 1974.
- FRENAY, M. et MAROY, Ch., *L'école, six ans après le décret « Missions ». Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique*, Louvain-la-Neuve, 2004.
- GARZA BROWN, D. et PAPILLON, P. et X., *Accompagner les jeunes dans la réussite de leurs projets*, 2001.

- GATHER THURLER, M., *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, 2000.
- GILLY, M., *Maître-élève, rôles institutionnels et représentations*, Paris, 1980.
- GOGUELIN, P., *La formation-animation, une vocation*, Paris, 1987.
- GRIGNON, Cl., *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, 1971.
- GRISAY, A. et LAFONTAINE, D., *Pour un parcours scolaire sans ratés*, Liège, 1988.
- GROOTAERS, D., *Les attitudes des jeunes à l'école de l'école selon leur milieu d'origine*, Bruxelles, 1980.
- GROOTAERS, D. et TILMAN, F., *Clés pour une culture professionnelle. Guide d'autoformation de l'enseignant et du formateur*, Lyon, 2007.
- GROOTAERS, D. et TILMAN, F., *Les chemins de la pédagogie. Guide des idées reçues sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*, Lyon, 2006.
- GROOTAERS, D. et TILMAN, F. (sous la dir. de), *La pédagogie émancipatrice. L'utopie mise à l'épreuve*, Bruxelles, 2002.
- GROOTAERS, D. (sous la coord. de), *Culture mosaïque. Approche sociologique des cultures populaires*, Bruxelles-Lyon, 1984.
- GROOTAERS, D. et TILMAN, F. (avec la collab. de), *Histoire de l'enseignement technique et professionnel en Belgique (1860-1960)*, Bruxelles, 1994.
- GROOTAERS, D. et TILMAN, F., *La traversée du siècle de l'Institut St-Vincent de Paul à Ixelles. A la source des modèles éducatifs de l'enseignement technique et professionnel féminin*, Bruxelles, 1991.
- GROOTAERS, D., *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, 1998.
- GUEGUEN, N., *Psychologie de la manipulation et de la soumission*, Paris, 2002.
- GUIRAUD, M. et MEIRIEU, Ph., *L'école ou la guerre civile*, Paris, 1997.
- HEBER-SUFFRIN, Cl. (sous la coord. de), *Pratiquer la formation réciproque à l'école : quand l'échange réciproque est au centre du système scolaire*, Lyon, 2005.
- HESS, R., *La pédagogie institutionnelle aujourd'hui*, 1975.
- HEURION, A.-F., *Le refus de l'école : approche exploratoire auprès d'adolescents*, Mons, 2002.
- HEVELINE, E. et ROBBES, B., *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*, Paris, 2000.
- HIERNAUX, L. (sous la coord. de), *150 ans d'enseignement secondaire de l'Etat, en Wallonie et à Bruxelles*, Bruxelles, 2000.
- HIERNAUX, J.-P., NIZET, J. et a., *Une école pour nous ? L'abandon de scolarité vu par les jeunes*, 1982.
- HIERNAUX, J.-P., NIZET, J. et a., *Violence et ennui. Malaise au quotidien dans les relations professeurs-élèves*, 1984.
- HIRTT, N., *L'école de l'inégalité*, Bruxelles, 2004.
- HONOR, M., *Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle. Méthodes et pratiques pour réussir*, Lyon, 1996.
- HÖRNER, W., *Ecole et culture technique. Expériences européennes*, Paris, 1987.
- HOUSSAYE, J., *Le triangle pédagogique*, 1992.
- HUBER, M., PAYEN, F. et WUCHNER, Ph. (sous la dir. de), *Agir ensemble à l'école, aujourd'hui la pédagogie du projet*, Paris, 1982.
- HUBER, M., *Apprendre en projets, la pédagogie du projet-élèves*, Lyon, 1999.



- HUGON, M.-A. et PAIN, J., *Classes relais : l'école interpellée*, Amiens, 2001.
- HUSEN, T., *Influence du milieu social sur la réussite scolaire. Perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation*, 1975.
- HUSTEN, T., *L'école en question*, Liège, 1989.
- IMBERT, F., *La pédagogie institutionnelle pour quoi ? pour qui ?*, 2004.
- IRES, *La radioscopie de l'enseignement en Communauté française. Rapport final*, Louvain-la-Neuve, 1992.
- ISAMBERT-JAMATI, V., *Crise de la société, crise de l'enseignement. Sociologie de l'enseignement secondaire français*, Paris, 1970.
- ISAMBERT-JAMATI, V., *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris, 1984.
- INRP, *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche*, Paris, 1990.
- JACOBSON, L. et ROSENTHAL, R. A., *Pygmalion à l'école*, Tournai, 1971.
- JALIGOT, A. et WIEL, G., *Construire des stratégies de nouveau départ : école-collège-lycée*, Lyon, 2004.
- LAFFITTE, R., *Une journée dans une classe coopérative. Le désir retrouvé*, Vigneux, 2000.
- LAFFITTE, R., *Essais de pédagogie institutionnelle*, Nîmes, 2006.
- LANDSHEERE (DE), G., *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, 1970.
- LANDSHEERE (DE), G., *La recherche expérimentale en éducation*, Paris, 1982.
- LANDSHEERE (DE), G. et a., *Enseignement et enseignants : mutations et perspectives. Rapport de recherche*, Bruxelles, 1987.
- LANDSHEERE (DE), G., *Définir les objectifs de l'éducation*, Liège, 1975.
- LANGE, J.-M., *Pédagogies émancipatrices et revalorisation de l'enseignement technique*, Paris, 2002.
- LAMIHI, A., *De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'école de Gennevilliers*, 1994.
- LAURENT, D., *La pédagogie institutionnelle. Origines, méthodes et pratiques*, 1982.
- LECOQ, C., HERMESSE, C., GALAND, B., LEMBO, B., PHILIPPOT, P. et BORN, M., *Violences à l'école : enquête de victimation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*, Louvain-la-Neuve, 2003.
- LEGER, A., *Les enseignants du secondaire*, Paris, 1983.
- Le Grain asbl, *Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire*, Bruxelles, 1980.
- Le Monde selon les femmes, *Education au développement : enjeux, définitions, principes pédagogiques et approche genre*, 2005.
- LEON, A., *Histoire de l'éducation technique*, Paris, 1961.
- LEYENS, J. P., SCHADRON, G. et YZERBYT, V. Y., *Stéréotypes et cognition sociale*, Liège, 1996.
- LIENARD, G. et SERVAIS, E., *Capital culturel et inégalités sociales*, Bruxelles, 1978.
- LITT, J.-L., *Origine sociale et scolarité*, Louvain-la-Neuve, 1980.
- LOBROT, M., *La pédagogie institutionnelle*, Paris, 1968.
- LOSADA, A., *Vous, parents et enfants, qui ne comprenez plus rien à l'école*, Neuilly-sur-Seine, 2005.
- MAGY, J. et PIRON, V., *L'auto-évaluation de l'institution scolaire*, Namur, 2000.
- MANGEZ, E., *Réformer les contenus d'enseignement*, Paris, 2008.

- MARC, P., *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Berne, 1984.
- MARLIERE, E., *Jeunes en cité : diversité des trajectoires ou destin commun ?*, Paris, 2005.
- MAROY, Ch., *Les écoles de l'enseignement secondaire et leurs enseignants*, Bruxelles, 2001.
- MAROY, Ch. (sous la dir. de), *L'enseignement secondaire et ses enseignants. Une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique*, Bruxelles, 2002.
- MARQUES BALSÀ, C. et VAN CAMPENHOUDT, L., *La diversification du choix des études des filles dans l'enseignement secondaire professionnel et technique. Rapport d'une recherche-action menée dans quatre écoles à la demande du Secrétaire d'Etat à l'Environnement et à l'Emancipation sociale*, Bruxelles, 1992.
- MARTINEZ, I. et VASQUEZ-BRONFMAN, A., *La socialisation à l'école : approche ethnographique*, Paris, 1996.
- MATAGNE, L. et VERCLEYEN, J., *Enseignement professionnel et apprentissage*, 1938.
- MATRAY, F., *Pédagogie de l'enseignement technique*, Paris, 1952.
- MAZALTO, M., *Une école pour réussir : l'effet établissement*, Paris, 2006.
- MEIRIEU, Ph., *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe-1*, Lyon, 1984.
- MEIRIEU, Ph., *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe-2*, Lyon, 1984.
- MEIRIEU, Ph., *L'école, mode d'emploi. Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*, Paris, 1985.
- MEIRIEU, Ph., *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, 1987.
- MEIRIEU, Ph., *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, 1989.
- MEIRIEU, Ph., *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, 1991.
- MEIRIEU, Ph., *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?*, Paris, 1993.
- MEIRIEU, Ph., *La pédagogie entre le dire et le faire - 1 : Le courage des commencements*, Paris, 1995.
- MEIRIEU, Ph., *Frankenstein pédagogue*, Paris, 1996.
- MEIRIEU, Ph., *Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre*, Mouans-Sartoux, 2001.
- MEIRIEU, Ph. et OURY, F., *Y a-t-il une autre loi possible dans la classe ?*, Mouans-Sartoux, 2001.
- MEIRIEU, Ph., *Ecole : demandez le programme !*, 2006.
- MEIRIEU, Ph., *Pédagogie : le devoir de résister*, Paris, 2007.
- Ministère de l'éducation nationale, *Vers un nouvel enseignement professionnel*, t.I, Bruxelles, 1980.
- Ministère de l'éducation nationale, *Vers un nouvel enseignement professionnel*, t.II, Bruxelles, 1982.
- MOSCONI, N., *La mixité dans le secondaire : un faux-semblant ?*, Paris, 1989.
- MULLER, F., *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant (même débutant)*, Paris, 2004.
- NUTTIN, J., *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*, Paris, 1985.
- OUALI, N. et TILMAN, F., *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*, Bruxelles, 2001.
- OURY, F. et VASQUEZ, A., *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vigneux, 2001.

- OURY, F. et VASQUEZ, A., *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux, 2001.
- PAIN, J., *La pédagogie institutionnelle d'intervention*, 1993.
- PAIN, J., *La formation par la pratique*, Vigneux, 2001.
- PAIN, J., *Penser la pédagogie*, Paris, 2003.
- PAIN, J., *L'école et ses violences*, Paris, 2006.
- PAINCHAUD, A., *Ces normaux inadaptés : des enfants que l'école n'intéresse plus...*, 1974.
- PAQUAY, L., CARLIER, G., COLLES, L. et HUYNEN, A.-M., *L'évaluation des compétences chez l'apprenant*, Louvain-la-Neuve, 2002.
- PARENT, F., *Journal d'un professeur de l'enseignement professionnel*, Bruxelles, s.d.
- PEETERS, L., *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*, Bruxelles, 2005.
- PERIER, P., *Ecole et familles populaires : sociologie d'un différend*, Rennes, 2005.
- PETITJEAN-CERF, C., *L'école de la dernière chance : un an en classe-relais*, Paris, 2005.
- PHILIBERT, Ph. et WIEL, G., *Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie*, 2002.
- PIRSON-DE CLERCQ, J., *La rénovation scolaire : réalités d'une théorie*, t. I : *Le rénové comme ils le vivent*, Bruxelles, 1979.
- PIRSON, R., *La rénovation scolaire : réalités d'une théorie*, t. II : *Une scolarité problématique*, Bruxelles, 1979.
- PIRSON-DE CLERCQ, J. et DE CLERCQ, R., *La rénovation scolaire : réalités d'une théorie*, t. III : *Réflexions autour d'une recherche*, Bruxelles, 1979.
- PIRSON-DE CLERCQ, J., *La recherche-action dans l'enseignement : relation d'une expérience*, Bruxelles, 1981.
- PLAISANCE, E. (sous la dir. de), *L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, 1985.
- PLAISANCE, E. (sous la dir. de), *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Perspective de recherches 1950-1990*, 1990.
- POSTIC, M., *La relation éducative*, Paris, 1979.
- POULSEN, C., DE SIMONE, C., D'APPOLLONIA, S. et HOWDEN, J., *L'apprentissage coopératif : théories, méthodes, activités*, Montréal, 1996.
- Pouvoirs organisateurs (les), *Le défi professionnel. Pour une amélioration de l'enseignement professionnel*, Bruxelles, 1978.
- PUJADE-RENAUD, C. et ZIMMERMANN, D., *Voies non verbales de la relation pédagogique*, Paris, 1979.
- REA, A. et a., *Temps de passage. Entre l'école et l'entreprise. Trajectoires de jeunes des centres d'enseignement à horaire réduit*, Bruxelles, 1990.
- Réseau école et nature, *La pédagogie de projet : outil pour l'éducation à l'environnement*, Paris, 1996.
- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. et KAHN, S., *Les compétences à l'école : apprentissages et évaluation*, Bruxelles, 2003.
- ROEGIERS, X., *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, 2001.
- ROLLAND, J.-L., *Enseignement technique*, 1949.
- SAINT-ARNAUD, Y., *Connaître par l'action*, Montréal, 1992.
- SCHWARTZ, B., *L'éducation demain*, Paris, 1973.
- SCHWARTZ, B., *Une autre école*, Paris, 1977.

- SERDJENIAN, E., *L'égalité des chances ou les enjeux de la mixité*, Paris, 1988.
- SYNERGIE (RAPPORT A LA COMMUNAUTE FRANCAISE), *Recherche-action pour une intervention globale et concertée en matière d'éducation, de formation et d'insertion socio-professionnelle des jeunes*, août 1988.
- TANGUY, L., *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, 1991.
- THEYTAZ, Ph., *Réussir à l'école : parents, élèves, enseignants... ensemble*, Saint-Maurice, 2005.
- TILMAN, F., *Penser le projet. Concept et outils d'une pédagogie émancipatrice*, Lyon, 2004.
- UNESCO, *Education et technologie*, 1952.
- VANDENBERGHE, V., *Un enseignement à réguler, des filières à revaloriser*, Bruxelles, 2002.
- VANDENBERGHE, V., *L'enseignement : état des lieux et utopie*, Bruxelles, 2002.
- VAN DER BRUGGEN, C., *Aperçu historique de l'enseignement technique*, s.d.
- VAN DER BRUGGEN, C., *Description générale du système belge d'enseignement technique et de formation professionnelle*, s.d.
- VAN HAECHT, A., *Les aspirations de reliance sociale. Reliance sociale et enseignement*, 1978.
- VAN HAECHT, A., *Problématique actuelle de l'enseignement secondaire et aspirations professionnelles dans le champ scolaire*, 1981.
- VAN HAECHT, A., *L'enseignement rénové. De l'origine à l'éclipse*, Bruxelles, 1985.
- VAN HAECHT, A., *La Wallonie au futur : le défi de l'éducation. Conférence-consensus : où en est et où va le système éducatif en Wallonie ?, comment le savoir ?*, Charleroi, 1995.
- VAN HAECHT, A., *L'école des inégalités : essai sur les politiques publiques d'éducation*, Mons, 2001.
- VASSILEF, J., *La pédagogie du projet en formation jeunes et adultes*, Lyon, 1985.
- VASSILEF, J., *Histoires de vie et pédagogie du projet*, 1999.
- VERBUNT, G., *Les jeunes et l'autorité, aspects culturels*, CNDP, Montrouge, 1998.
- VIAL, J., *Classes de transition et classes pratiques*, Paris 1968.
- VIAL, J., *La pédagogie au ras du sol*, Paris, 1973.
- VIAL, J., *Vers une pédagogie de la personne*, Paris, 1975.
- VIAL, J., *La pédagogie du projet*, Paris, 1975.
- VIAL, J., *La pédagogie, pour qui ? pour quoi ?*, 1977.
- VIAL, J., *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*, Paris, 1986.
- VIANIN, P., *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?*, 2006.
- VINCENT, J.-F., *Un projet pour... éduquer à la citoyenneté*, 2006.
- WAAUB, P., *La démocratie est-elle soluble dans l'école ? Pédagogie de la démocratie et pratiques démocratiques dans les écoles*, Bruxelles, 1999.
- WAAUB, P., *L'école : bonne à tout faire ? Eléments pour une culture professionnelle des enseignants*, Bruxelles, 2001.
- YAPU, M., *L'organisation des savoirs scolaires dans l'enseignement technique et professionnel en Belgique francophone*, Louvain-la-Neuve, 1994.
- ZIV, A., *L'humour en éducation. Approche psychologique*, Paris, 1979.

## > 1.2. ARTICLES

- AGHULON, C., *Quelques aspects de l'enseignement professionnel en France*, in *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 4, 1982, pp. 301-317.
- AMIEL, M., FRIN, Ch. et MADIOT, P., *La démocratie dans l'école*, in *Cahiers pédagogiques*, n° 433, Paris, mai 2005, pp. 9-56.
- ANSELME, F., *Réforme de l'enseignement secondaire*, in *La nouvelle revue pédagogique*, t. 23, n° 10, 1968, pp. 580-588.
- ANTOINE, Fr. et TILMAN, F., *L'alternance. Appellation non contrôlée*, in *La revue nouvelle*, n° 1, Bruxelles, 1988, pp. 49-58.
- ARCHER, M., *Systèmes d'enseignement*, in *Revue internationale des sciences sociales*, n° 2, 1981, pp. 232-309.
- AUBERT, F., *Filles et garçons en troisième et après ? Les étapes d'une orientation sélective*, in *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 3, 1986.
- AUGUET, G., CASTICAUT, F., ETIENNE, R., FRIN, Ch., LAVRILLEUX, G., VILLATTE, N. et ZHART-CHOUK, J.-M., *Apprendre et vivre la démocratie à l'école*, in *Cahiers pédagogiques*, n° 415, Paris, juin 2003, pp. 63-67.
- BAJOIT, G., FRANSSSEN, A. et GROOTAERS, D., *Mutations de l'enseignement technique et différenciation des stratégies éducatives (Communauté française de Belgique)*, in *Cahiers de la recherche en éducation*, vol.6, n°1, 1999, pp.21-55.
- BARTHEL, S., *L'enseignement secondaire et sa rénovation sous le microscope*, in *Humanités chrétiennes*, n° 3, 1986-1987, pp. 202-216.
- BASTIN, G., *Quelques considérations sur l'interprétation de l'enseignement technique dans le tronc commun*, in *Socialisme*, juillet 1958, pp. 400-408.
- BATES, F. et MURRAY, K.-V., *L'école, système de comportements*, in BEAUDOT, A., *Sociologie de l'école*, 1981, pp. 53-67.
- BECKERS, J., *Les politiques scolaires de l'égalité des chances et de l'égalité des acquis dans l'enseignement secondaire (après 1945)*, in GROOTAERS, D., *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, 1998, pp. 303-372.
- BEDARIDA, C., *Le blues des techniciennes en bleu. Manqueraient-elles d'ambition ?*, in *Le monde de l'éducation*, n° 173, juillet 1990.
- BLOCH, M.-C. et GERDE, B., *Décrocheurs... Comment raccrocher ?*, in *Cahiers pédagogiques*, n° 444, Paris, juin 2006, pp. 9-58.
- BOETS, J., *L'enseignement technique*, in *Wallonie, le pays et les hommes*, 1981, pp. 275-283.
- BONAMI, M., et GARANT, M., *Etude des conditions organisationnelles d'implantation d'innovations pédagogiques au sein d'établissements scolaires*, in *Le Courrier*, n° 35, octobre 1993.
- BONAMI, M., *Stratégies de changement et innovations pédagogiques*, in *Education permanente*, n° 134, 1998, pp. 125-138.
- BOURDIEU, P., *Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée*, in *Revue internationale des sciences sociales*, vol. 19, n° 3, 1967, pp. 367-388.
- BROUSSIN, M., *Sections féminines*, in *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*,

- Paris, 1960, pp. 789-800.
- CARRA, C. et SICOT, F., *Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimisation*, in CHARLOT, B. et EMIN, J.-C. (sous la coord. de), *Violences à l'école : état des savoirs*, Paris, 1997, pp. 61-81.
  - CHARLOT, B., *Pratiques pédagogiques et rapport social au savoir*, in *Dialogue GFEN*, n° 39, 1981, pp. 32-34.
  - CHASTANG, S., *L'éducation au développement durable*, in *Cahiers pédagogiques*, n° 405, Paris, juin 2002, pp. 9-49.
  - CHENEVEZ, O., *L'actualité du monde et la classe*, in *Cahiers pédagogiques*, n° 434, Paris, juin 2005, pp. 9-51.
  - CLAIRE, Th. et CROIZET, J.-C., *Les enseignants contribuent-ils aux inégalités sociales ?*, in CROIZET, J.-C. et LEYENS, J.-P., *Mauvaises réputations : les réalités et les enjeux de la stigmatisation sociale*, Paris, 2003.
  - COMTE, D. et PICARD, J.-P., *Des partenaires pour l'école ?*, in *Cahiers pédagogiques*, n° 419-420, Paris, janvier 2004, pp. 9-56.
  - CONSTANT, L., *Pour une formation nouvelle des maîtres de l'enseignement technique inférieur*, in *Education. Tribune libre*, n° 104, 1967, pp. 51-56.
  - COTTON, P., *L'orientation scolaire et professionnelle en Belgique*, in *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 3, 1990, pp. 181-198.
  - DAUPHIN, N. et VERHOEVEN, M., *La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire*, in *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, n° 19.
  - DE KETELE, J.-M., *La technique des objectifs pédagogiques*, in *Fiches pédagogiques. Laboratoire de pédagogie expérimentale*, Louvain-la-Neuve, 1987.
  - DE KETELE, J.-M., *La pédagogie du projet : définitions et buts*, in *Fiches pédagogiques. Laboratoire de pédagogie expérimentale*, Louvain-la-Neuve, 1987.
  - DELCOURT, J., *Vers une nouvelle sociologie de l'éducation*, in *Recherches sociologiques*, n° 1, 1984, pp. 11-28.
  - DELVAUX, B., *Aux deuxième et troisième degrés, une réforme riche en tensions*, in *La revue nouvelle*, Bruxelles, mai 2001, pp. 62-75.
  - DELVAUX, B., *Indépassable hiérarchie des enseignements ?*, in LIENARD, G., *L'insertion : défi pour l'analyse, enjeu pour l'action*, Bruxelles, 2001.
  - DELVAUX, B., *La difficile revalorisation de l'enseignement qualifiant*, in *Louvain*, n° 127, Louvain-la-Neuve, avril 2002, pp. 15-18.
  - DELWICHE, R., *L'enseignement technique et professionnel. Des unités légales et du respect de la normalisation*, in *Revue*, n° 8, 1985, pp. 9-19.
  - DEMAILLY, L., *La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants*, in *Sociologie du travail*, n° 1, 1987, pp. 59-69.
  - DEROUET, J.-L., *Des enseignants sociologues de leur établissement. Ethnologie de terrain et leur contrôle sociologique dans l'étude du fonctionnement des établissements scolaires*, in *Revue française de pédagogie*, n° 72, 1985, pp. 113-124.
  - DESIRE-JOSEPH, Sr., *Perspectives actuelles dans l'enseignement technique*, in *La nouvelle revue pédagogique*, n° 5, t. 19, 1964, pp. 287-288.
  - DESIRE-JOSEPH, Sr., *Enseignement technique féminin*, in *La nouvelle revue pédagogique*, n° 2, 1965, pp. 101-114.
  - DEVOGEL, V., *Le quatrième degré et ses rapports avec l'enseignement professionnel*, in

- L'enseignement professionnel en Belgique*, 1922, pp. 61-77.
- D'IRIBARNE, A., *La nécessité d'une éducation professionnelle*, in *Formation professionnelle*, n° 11, 1983, pp. 15-19.
  - DRAELANTS, H., DUPRIEZ, V. et MAROY, C., *Le système scolaire en communauté française*, in *Dossiers du CRISP*, n° 59, 2003, pp. 3-116.
  - DUBET, F. et DURU-BELLAT, M., *Qu'est-ce qu'une école juste ?*, in *Revue française de pédagogie*, n° 146, janvier-février-mars 2004.
  - DUMAY, X. et DUPRIEZ, V., *Elèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures sociales*, in *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, n° 51, février 2006.
  - DUPOND, P., *A la rencontre de décrocheurs : plaidoyer pour une pédagogie du cœur*, in *Le point sur la recherche en éducation*, n° 4.
  - DUPRIEZ, V., *Que peut révéler l'analyse des établissements scolaires ?*, in *Pédagogies*, n° 13, 1999, pp. 7-17.
  - DUPRIEZ, V. et MAROY, C., *Politiques scolaires et coordination de l'action*, in *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, n° 4, novembre 1999.
  - DUPRIEZ, V., *Les établissements scolaires. Approches qualitatives*, in *Pédagogies*, n° 13, 1999.
  - DURU-BELLAT, M., *Les inégalités sociales dans le système éducatif français*, in *Direction de l'évaluation et de la prospective-IREDU, Recherches et politiques éducatives*, Paris, 1998.
  - ELIAS, M.-D., *Formation des professeurs du technique*, in *La nouvelle revue pédagogique*, n° 1, t. 14, 1958, pp. 15-19.
  - FALISSE, J., *L'exemple de la classe-atelier. Des degrés de liberté supplémentaires dans le système scolaire*, in *La revue nouvelle*, n° 9, Bruxelles, 1986, pp. 185-191.
  - FAVRE, B. et PERRENOUD, Ph., *Organisation du curriculum et différenciation de l'enseignement*, in PLAISANCE, E., *L'échec scolaire*, Paris, 1985, pp. 55-74.
  - FORQUIN, J.-Cl., *La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation*, in *Revue française de sociologie*, n° 2, 1984, pp. 211-232.
  - FRANCOTTE, G., *L'enseignement technique obligatoire au point de vue législatif*, in *L'enseignement professionnel en Belgique*, Bruxelles, 1922, pp. 18-31.
  - GALANT, B. et GREGOIRE, J., *L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves*, in *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 29, 2000, pp. 431-452.
  - GARANT, M., *Pour une nouvelle identité sociale et professionnelle des acteurs de l'école*, in *Le Courrier de l'ISCO*, n° 22, juin 1990, pp.25-28.
  - GARANT, M., *Les conditions de faisabilité du changement dans l'enseignement*, in *Le Courrier de l'ISCO*, n°24, décembre 1990, pp.29-31.
  - GARANT, M., *L'école : recherche de sens à la rencontre des jeunes et de leurs cultures plurielles*, in *La Revue des Echanges*, n°4, décembre 1991.
  - GARANT, M., *Pour une nouvelle identité sociale et professionnelle des acteurs de l'école*, in *E.P.P. - Ecole des Parents et des Educateurs*, mars 1991, pp.33-38.
  - GARANT, M., *L'école : recherche de sens à la rencontre des jeunes et de leurs cultures plurielles*, in *Le courrier de l'ISCO*, n°31, juillet 1992, pp.16-21.



- GILLE, D. et STENGERS, I., *Culture technique et transmission des savoirs*, in *Education permanente*, n° 82, 1986, pp. 7-15.
- GODEFROY, K. et TOZZI, M., *A quoi sert l'école ?*, in *Cahiers pédagogiques*, n° 410, Paris, janvier 2003, pp. 11-57.
- GORDON, T., *Enseignants efficaces. Une nouvelle approche de l'éducation : enseigner et être soi-même*, Montréal, 1979.
- GOSSART, L., *Enseignement technique féminin face aux exigences des industries de confection*, in *Education. Tribune libre*, n° 105, 1967, pp. 61-86.
- GROOTAERS, D., *La réforme de l'enseignement professionnel ne suffit pas*, in *La Cité*, 24 mars 1983.
- GROOTAERS, D., *Aux sources des modèles éducatifs de l'enseignement technique et professionnel féminin*, in *Point d'appui-Women's studies-Newsletters 4*, décembre 1992-janvier 1993, pp.40-44.
- GROOTAERS, D., *D'hier à aujourd'hui/comment l'école parle-t-elle des classes sociales ?*, in *Echec à l'échec*, n°102, octobre 1994, p.6.
- GROOTAERS, D., *La dualité de l'enseignement technique et professionnel*, in *Chronique Féministe*, n° 53, août-septembre 1994, pp.13-17.
- GROOTAERS, D., *Les filières techniques et professionnelles de l'enseignement relues dans une perspective socio-historique*, in *Recherches sociologiques*, n°2, 1995, pp. 43-80.
- GROOTAERS, D., *L'enseignement technique et professionnel en Belgique. Aux sources d'une identité*, in *Revue des sciences de l'éducation*, XXI, n°4, 1995, pp.755-780.
- GROOTAERS, D., *Les ressorts de la motivation des élèves*, in *Exposant neuf*, n°1, septembre-octobre 2000, pp.13-17.
- GROOTAERS, D., *Des initiatives pionnières en Wallonie : le développement de l'enseignement technique de base, sous son versant masculin (1830-1988)*, in *Innovation, savoir-faire, performance. Vers une histoire économique de la Wallonie. Institut Jules Destrée*, 2005, pp. 256-289.
- GROOTAERS, D. et TILMAN, F., *Une pédagogie populaire*, in *Cahiers pédagogiques*, n° 186-187, octobre 1980, pp.29-30.
- GROOTAERS, D. et TILMAN, F., *Conduire une action, construire un savoir*, in *Education Permanente*, n° 85, octobre 1986, pp. 39-49.
- GROOTAERS, D. et TILMAN, F., *La théorie et la pratique : le pot de fer contre le pot de terre*, in *Critique Régionale*, n° 15, juin 1987, pp. 29-44.
- GROOTAERS, D. et TILMAN, F., *La qualification professionnelle et la culture technologique*, in *La revue nouvelle*, n° 3, Bruxelles, mars 1990, pp.51-61.
- GROOTAERS, D. et TILMAN, F., *Enseignement technique et professionnel. Balises pour demain*, in *La revue nouvelle*, n° 11, Bruxelles, novembre 1995, pp. 102-115.
- JOSEPH, M. et LEDUC, A., *Bruxelles, exemple d'une dualisation accrue dans les grandes villes*, in *Journal de l'alpha*, n° 148, Bruxelles, septembre 2005, pp. 52-57.
- HALARY, Ch. et THOMAS, D., *Enseignement professionnel : le bon en arrière du Ministère*, in *Colloque 1980 : travailler au Québec*, 1981, pp. 101-130.
- HENNOT, J., *Le Grain*, in *Défi-presse*, n°54, octobre 1988, pp. 7-9.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A., *Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté. Problématique surannée ou renouveau d'un champ de recherche*,



- in *Revue française de pédagogie*, n° 78, 1987, pp. 74-86.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A., *Interactions sociales, ethnologie de l'éducation*, in *Année sociologique*, vol. 37, 1987, pp. 387-402.
  - HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (en collab. avec DEROUET, J.-L. et SIROTA, R.), *Nouvelles approches méthodologiques ou recomposition de champs*, in *Revue française de pédagogie*, n° 80, 1987, pp. 90-95.
  - HIERNAUX, J.-P. et NIZET, J., *Enseignement : les temps changent, les idées passent*, in *La revue nouvelle*, n° 7/8, Bruxelles, 1980, pp. 95-101.
  - HOHL, J., *Les milieux socio-économiquement faibles, analyseurs de l'école*, in CRESPO, M. et LESSARD, Cl., *Education en milieu urbain*, Montréal, 1985, pp. 75-104.
  - HORANYI, G. et JAMART, J.-F., *L'enseignement professionnel à la croisée des chemins*, in *Revue*, n° 5, 1986, pp. 3-14.
  - ISAMBERT-JAMATI, V., *La sociologie de l'éducation*, in *Current Sociology*, n° 1, 1972, pp. 7-95.
  - ISAMBERT-JAMATI, V., *Quelques aspects de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social dans les milieux pédagogiques français*, in PLAISANCE, E., *L'échec scolaire*, 1985, pp.155-165.
  - JONNAERT, Ph., *Didactique et évolution d'un concept, naissance d'une discipline*, in *Pédagogies*, n° 1, 1991, pp. 97-109.
  - LAMBILLOTE, T. et LECLERQ, D., *A la rencontre de décrocheurs : plaidoyer pour une pédagogie du cœur*, in *Le point sur la recherche en éducation*, n° 4.
  - LASENNE, A.-M., *La réforme de l'enseignement technique*, in *La revue nouvelle*, n° 1, Bruxelles, 1948, pp. 7-17.
  - LECLERQ, D. et LAMBILLOTE, T., *A la rencontre de décrocheurs : plaidoyer pour une pédagogie du cœur*, in *Le point sur la recherche en éducation*, n° 4, 1997.
  - LECOCQ, B., *Interdisciplinarité et pédagogie par projet dans l'enseignement professionnel*, in *Revue. Direction générale de l'organisation des études. Ministère de l'Education Nationale*, Bruxelles, 1988.
  - *Les adolescents migrants en crise d'intégration scolaire et sociale*, in *Cahiers JEB*, n° 1, Bruxelles, 1981.
  - LITT, J.-L., *Inégalités sociales devant l'éducation en Belgique francophone*, in *Problèmes et enjeux*, t. II : *Famille et population, stratification et mobilité, santé, système de formation et d'éducation*, Louvain-la-Neuve, 1979, pp. 79-101.
  - LORCERIE, F., *L'école et la pluralité ethnique*, in *Cahiers pédagogiques*, n° 419, Paris, décembre 2003, pp. 7-55.
  - MANGEZ, E., *Au premier degré : réformer la réforme*, in *La revue nouvelle*, n° 5, Bruxelles, mai 2001, pp. 30-45.
  - MAROY, Ch., *Scolarité prolongée, quelle formation déscolarisée ?*, in *La revue nouvelle*, n° 5/6, Bruxelles, 1985, pp. 537-550.
  - MAROY, Ch., *La mutation du paysage éducatif en Belgique francophone. Crise et restructuration des institutions de formation*, in *Contradictions*, n° 47, 1986, pp. 73-100.
  - MAROY, C. et CATTONAR, B., *Pénurie et malaise enseignant*, in *La revue nouvelle*, n° 12, Bruxelles, 2002, pp. 44-62.
  - MAROY, C. et DUPRIEZ, V., *La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone*, in *Revue française de*

- pédagogie*, n° 130, 2000, pp. 73-87.
- MARQUES BALSÀ, C., *Ecole et innovation sociale*, in *Agenda interculturel*, n° 79-80, janvier 1990.
  - MAXIMILIEN-MARIE, C.-Fr., *L'esprit des programmes des cours généraux à l'école technique*, in *Humanités chrétiennes*, n° 2, 1959, pp. 356-362.
  - MOSCONI, N., *La mixité dans l'enseignement technique industriel ou l'impossible reconnaissance de l'autre*, in *Revue française de pédagogie*, n° 78, 1987, pp. 31-42.
  - NINANE, Cl., *Vers un nouvel enseignement professionnel*, in *Revue*, n° 1, 1981, pp. 3-20.
  - NIZET, J. (avec la collab. de HIERNAUX, J.-P. et MAROY, Ch.), *Les élèves qui n'ont rien à f... de l'école*, in *La revue nouvelle*, n° 11, Bruxelles, novembre 1981, pp. 351-360.
  - OUALI, N. et TILMAN, F., *Initiatives belges visant à moderniser l'enseignement professionnel*, in *Cahiers de la recherche en éducation. Université de Sherbrooke*, vol.5, n°2, 1998, pp.117-154.
  - PIEGEON, G., *De nouvelles perspectives pour l'enseignement technique*, in *Humanités chrétiennes*, n° 1, 1988/1989, pp. 8-16.
  - PIEGEON, G., L'EHR, *chemin d'espoir pour les moins chanceux*, in *Humanités chrétiennes*, n° 1, 1988/1989, pp. 62-68.
  - PINNOY, T. C., *Vers une autre école*, in *L'entreprise et l'homme*, n° 4, 1986.
  - PIRON, V., *Enquête sur le redoublement*, in *CRDS*, n° 32, Bruxelles, 1985.
  - PJETRI, J. (avec la collab. de TILMAN, F.), *L'alternance. Esquisse historique d'une pratique pédagogique*, in *Critique régionale*, n° 15, 1987, pp. 69-111.
  - PROST, A., *Faut-il développer l'enseignement professionnel*, in *Le monde de l'éducation*, n° 123, 1986, pp. 55-59.
  - REA, A., *Politiques de l'éducation à la croisée des chemins*, in *Contradictions*, n° 57, 1989, pp. 15-26.
  - SIHVONEN, P., VIAL, M. et ZAKHARTCHOUK, J.-M., *L'école en Finlande*, in *Cahiers pédagogiques*, n° 432, Paris, avril 2005, pp. 48-56.
  - SIROTA, R., *Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : la classe, un ensemble désespérément vide ou un ensemble désespérément plein*, in *Revue française de pédagogie*, n° 80, 1987, pp. 69-89.
  - STARCK, V., *L'enseignement professionnel laïque féminin*, in MENDES DA COSTA, Y. et MORELLI, A. (sous la dir. de), *Femmes, libertés, laïcité*, Bruxelles, 1989, pp. 33-46.
  - TANGUY, L., *Enseignement général, enseignement technique. Intégration et hiérarchies*, in PLAISANCE, E., *L'échec scolaire*, Paris, 1985, pp. 119-126.
  - TANGUY, L., *La question de la culture technique à l'école*, in *Formation emploi*, n° 13, 1986, pp. 35-42.
  - TANGUY, L., *Changements techniques et recomposition des savoirs enseignés aux ouvriers : des discours aux pratiques*, in *Sociologie et sociétés*, vol. 23, n° 1, 1991, pp. 71-86.
  - TERFVE-LEGROS, A., *Enseignement technique féminin (I)*, in *Bulletin d'information. Ministère de l'éducation. Direction générale de l'organisation des études*, n° 3, 1968, p. 118.
  - TERFVE-LEGROS, A., *Enseignement technique (II)*, in *Bulletin d'information. Ministère de l'éducation. Direction générale de l'organisation des études*, n° 5, 1968, pp. 23-43.
  - THURIET, E., *Les lycées professionnels*, in *Cahiers pédagogiques*, n° 403, Paris, avril 2002, pp. 9-52.

- THURIET, E., *L'école en Belgique*, in *Cahiers pédagogiques*, n° 425, Paris, juin 2004, pp. 46-54.
- TILMAN, F., *Le diplôme technique et professionnel : un leurre ?*, in *La revue nouvelle*, n° 5-6, Bruxelles, mai-juin 1975, pp.539-548.
- TILMAN, F., *Pédagogie du projet*, in *Hypothèse d'école*, n°4, mars-avril, 1977, pp.8-10.
- TILMAN, F., *Le Grain : groupe de recherche et d'action pédagogiques*, in *Revue Internationale d'Action Communautaire*, n°2/42, 1979, pp. 26-30.
- TILMAN, F., *Réflexion autour d'une expérience en classe d'accueil*, in *Bulletin de la Confédération Générale des enseignants*, n°40, janvier-février 1980, pp. 3-10.
- TILMAN, F., *Formation technique et professionnelle : un faux progrès*, in *La revue nouvelle*, n°4, Bruxelles, avril 1981, pp. 370-376.
- TILMAN, F., *Le Grain*, in *Défi-presse*, n°54, octobre 1988, pp. 4-6.
- TILMAN, F., *Le Grain*, in *Défi-presse*, n°69, avril 1990, pp. 6-7.
- TILMAN, F., *La culture technique pour tous à l'école, a-t-elle une chance ?*, in *Courrier du CETHES*, numéro spécial 18, août 1992, pp. 7-16.
- TILMAN, F., *Une culture technique pour aujourd'hui. Document de travail préparatoire au symposium R.E.F.*, Sherbrooke, juin 1992.
- TILMAN, F., *Quelle formation pour quelle culture technique*, in *Recherche, Formation et Pratiques en Education des Adultes*, Sherbrooke, 1993, pp. 91-124.
- TILMAN, F., *Réflexions autour d'une séquence éducative relative au fer à repasser et à la foreuse*, in *Courrier du CETHES*, numéro spécial 21, août 1993, pp. 14-23.
- TILMAN, F., *Une culture technique pour aujourd'hui*, in *Humanités Chrétiennes*, n°2, décembre 1992-février 1993, pp. 101-127.
- TILMAN, F., *Former à l'employabilité. Une nouvelle conception de la formation professionnelle. Exposé des principes et examen des problèmes.* FESeC, 1993.
- TILMAN, F., *Il y a loin de la théorie à la pratique*, in *Cahiers pédagogiques*, n° 320, janvier 1994, pp. 51-52.
- TILMAN, F., *La culture technique*, in *Forum-Pédagogies*, mai 1994, pp. 4-7.
- TILMAN, F., *La qualification n'est plus ce qu'elle était*, in *Forum-Pédagogies*, janvier-février 1994, pp. 9-11.
- TILMAN, F., *Propositions pour un renouvellement de la formation professionnelle initiale*, in *La Wallonie au Futur. Quelles stratégies pour l'emploi ? Actes du Congrès. Institut Jules Destrée*, 1996, pp. 173-182.
- TILMAN, F., *Les jeunes de l'école technique et professionnelle et leurs représentations du travail*, in *La Lettre. Bulletin d'information trimestriel du comité subrégional de l'emploi et de la formation*, Tournai, n° 11, juin 1997, pp. 6-7.
- TILMAN, F., *Revalorisation de l'enseignement technique et professionnel*, in *Note préparatoire aux travaux du Comité triangulaire de coopération Vallée d'Aoste. Communauté française de Belgique*, Jura, novembre 1997, pp. 1-12.
- TILMAN, F., *Qu'est-ce qu'une compétence ?*, in *Exposant neuf*, n° 2, 2000, pp. 28-31.
- TRESSOL, J.-F., *Savoir, c'est pouvoir transférer ?*, in *Cahiers pédagogiques*, n° 408, Paris, novembre 2002, pp. 7-57.
- TROTTIER, Cl., *La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : un mouvement de pensée en voie de dissolution ?*, in *Revue française de pédagogie*, n° 78, 1987, pp. 5-20.

- VANDENBERGHE, V., *Le dispositif institutionnel scolaire belge : un mécanisme hybride alliant l'Etat et le marché, marqué par la ségrégation entre écoles*, in *Savoir*, n° 9.
- VAN DER BRUGGEN, C., *Les perspectives d'une réforme de l'enseignement*, in *Humanités chrétiennes*, n° 5, novembre-décembre 1964, pp. 421-437.
- VAN DER BRUGGEN, C., *Histoire de l'enseignement technique*, in *L'entreprise et l'homme*, n° 4, 1986, pp. 155-158.
- VAN GASSE, J., *La prolongation de la scolarité au regard de l'histoire*, in *Contradictions*, n° 48, 1986, pp. 27-37.
- VAN HAECHT, A., *L'enseignement secondaire rénové : une innovation bloquée ?*, in *Problèmes et enjeux*, t. II : *Famille et population, stratification et mobilité, santé, système de formation et d'éducation*, Louvain-la-Neuve, 1979, pp. 111-119.
- VAN HAECHT, A., *Travail et enseignement : deux volets d'une même problématique*, in VAN HAECHT, A. (sous la dir. de), *Ecole et contrôle social*, Bruxelles, 1984, pp. 89-100.
- VERHOEVEN, M., *L'école en quête d'un nouveau dispositif de régulation. Mutations normatives et champ scolaire, le cas de la médiation scolaire*, in DE MUNCK, J. et VERHOEVEN, M., *Les mutations du rapport à la norme, un changement dans la modernité*, Bruxelles, 1997, pp. 241-268.
- VERHOEVEN, M., *Les mutations de la discipline scolaire. Négociation des règles et résolution des conflits dans quatre établissements contrastés*, in *Déviance et société*, n° 22, 1998, pp. 389-413.
- VERHOEVEN, M., *Procéduralisation et réflexivité : des outils pour la régulation des établissements scolaires ?*, in *Education et sociétés*, n° 4, 1999.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M., *Cette fameuse motivation...*, in *Cahiers pédagogiques*, n° 429-430, Paris, janvier 2005, pp. 5-66.
- ZAY, D., *Des méthodologies applicables à l'établissement scolaire*, in BEAUDOT, A., *La sociologie de l'école*, 1981, pp. 3-17.

## > 1.3. MÉMOIRES ET THÈSES

- ANDRE, G., *Orientation scolaire et héritages sociaux. Approche socio-anthropologique du processus d'orientation vers l'enseignement qualifiant dans le bassin post-industriel de Charleroi*, Mons, juin 2009.
- ARREDONDAS, C. et HAVET, Ch., *Emancipation ou effet pygmalion dans l'enseignement professionnel et la formation*, 2 vol., Louvain-la-Neuve, 2001.
- COSSE, R. et DEPUITS, J.-M., *L'environnement pédagogique des enseignants et les abandons scolaires dans l'enseignement professionnel*, Louvain-la-Neuve, 1982.
- CWIEK, Ch., *L'orientation scolaire et professionnelle dans trois établissements du réseau catholique, dans le Brabant wallon. Analyse de la marge de manœuvre de l'adolescent dans le processus de choix : le choix d'un établissement scolaire au terme des études primaires et le choix d'options à la fin du premier degré du secondaire*, Louvain-

la-Neuve, 2007.

- DE CROM, F. et LELOUTRE, P., *L'enseignement technique et professionnel et l'égalité des chances entre filles et garçons face à l'emploi*, Louvain-la-Neuve, 1992.
- DELLISSE, Ph., *Une application du marketing de l'éducation : le collège technique Saint-Jean de Wavre*, Louvain-la-Neuve, 2003.
- DERNONCOURT, O. et MIRZABEKIANTZ, G., *L'agresseur et la victime du bullying au sein des écoles de la Communauté française de Belgique*, Louvain-la-Neuve, 2002.
- GROOTAERS, D., *Phylogénèse de l'enseignement technique belge (1860-1960). Mise à jour des formes structurelles, des modèles éducatifs et des logiques sociales fondant l'enseignement technique et professionnel masculin et féminin*, Louvain-la-Neuve, 1993.
- LAMBORAY, G., *Pour une amélioration de la mesure des effets d'une pratique d'éducation ouverte dans l'enseignement professionnel. Adaptation et validation d'un instrument de mesure*, Louvain-la-Neuve, 1984.
- LAYON, J., *La ou les pédagogie(s) du projet, l'application en première B*, Louvain-la-Neuve, 1982.
- LEFEVRE, J. et WILLEM, M., *Classes-réalités. Un inédit possible pour le deuxième degré de l'enseignement professionnel*, 2 vol., Louvain-la-Neuve, 1990.
- MAROY, C., *Formation professionnelle et professionnels de la formation. Genèse d'un champ et conflits pédagogiques au sein de la formation professionnelle des adultes de l'Office National de l'Emploi*, Louvain-la-Neuve, 1988.
- MARTIN, J., *Analyse d'une expérience pédagogique dans l'enseignement professionnel*, Louvain-la-Neuve, s.d.
- MISSON, J., *L'enseignement professionnel. Essai d'analyse en vue de proposition d'alternatives dont l'option fondamentale est d'assurer à l'élève de meilleures garanties de formation*, Louvain-la-Neuve, 1979.
- MOUGENOT, C., *L'environnement comme analyseur : l'enseignement secondaire agricole*, Arlon, 1992.
- PECSI, D., *La justice scolaire : analyse des propos de l'équipe éducative dans une école technique et professionnelle en Communauté française. Etude de cas à l'Institut Sainte-Marie à Châtelaineau*, Louvain-la-Neuve, 2007.
- SCHAUS, Cl., *L'enseignement technique et professionnel pour filles*, Louvain-la-Neuve, 1978.
- SCHOONBROODT, C., *L'enseignement professionnel, un produit de l'histoire*, Louvain-la-Neuve, 1988.
- VINCENT, C., *La formation professionnelle en alternance. Une idée d'hier pour demain. Recherche historique en contribution à l'élaboration d'un projet contemporain de formation alternée*, Louvain-la-Neuve, 1985.
- YAPU, M., *Organisation des savoirs scolaires dans l'enseignement technique et professionnel. Déterminants des finalités, des contenus et des pratiques curriculaires*, 1993.

## > 1.4. RAPPORTS ET ÉTUDES

- ACODEV, *Cadre institutionnel sur l'éducation au développement des ONG francophones de Belgique. Document de synthèse et de clarification produit par le Groupe Sectoriel Education au Développement (GSED)*, juillet 2004.
- ACODEV, *Référentiel sur l'éducation au développement du groupe sectoriel éducation au développement (GSED)*.
- BECKERS, J., JASPAR, S. et VOOS, M.-C., *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Rapport présenté par la Communauté française dans le cadre de l'étude thématique de l'OCDE*, 2003.
- CERISIS-UCL (*Centre de recherche interdisciplinaire pour la solidarité et l'innovation sociale*), *L'enseignement secondaire dans le bassin scolaire de Charleroi. Ecoles, élèves et trajectoires scolaires*, Charleroi, 1997.
- DEMEUSE, M., *La politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique : une méthode d'attribution des moyens supplémentaires basée sur des indicateurs objectifs, Les cahiers du service de pédagogie expérimentale*, 1-2, 2000, pp. 115-135.
- DROESBEKE, J.-J., HECQUET, I. et WATTELAR, C., *La population étudiante. Description, évolution, perspectives*, Bruxelles, 2001.
- Fédération nationale de l'enseignement secondaire catholique, *Du projet à la pédagogie du projet*, Bruxelles, 1991.
- Fédération nationale de l'enseignement technique catholique, *Pour une rénovation de l'enseignement professionnel*, Bruxelles, 1976.
- Fédération nationale de l'enseignement technique catholique, *Rapport d'activités 1983-1984. Centre d'études prospectives de l'enseignement catholique*, Bruxelles, 1984.
- Fédération nationale de l'enseignement technique catholique, *Rénovation de l'enseignement professionnel. Projet global*, Bruxelles, 1984.
- Fédération nationale de l'enseignement technique catholique, *Faire le point sur la rénovation de l'enseignement professionnel*, Bruxelles, 1987.
- Iles de Paix, *L'éducation au développement dans l'enseignement maternel*, Huy, 2005.
- Iles de Paix, *Une opinion publique plus éclairée et agissante. Programme triennal 2008-2010 d'Iles de Paix asbl, déposé à la DGCD, 3<sup>e</sup> version*, Huy, octobre 2007.
- Les Scouts (Fédération Catholique des Scouts Baden-Powell de Belgique), *Les ados de 12 à 16 ans. Zoom sur les éclaireurs. Ma farde d'animateur scout*, Bruxelles, mai 2004.
- LIGNA, R., *Education au développement dans l'enseignement technique et professionnel. Rapport de synthèse. Note interne*, Huy, mai 2007.
- Ministère de la Communauté française de Belgique/ETNIC, *Les indicateurs de l'enseignement*, Bruxelles, n° 3, édition 2008.
- OCDE, *Les adolescents à la croisée des chemins. Enseignements et formations*, Paris, 1989.
- OCDE, *Examens des politiques nationales d'éducation : Belgique*, Paris, 1993.
- OCDE, *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA)*, Paris, 2001.
- VAN DEN BERGH, P., *Rapport d'évaluation du projet Champs communs*, Thuin, 2009.

## > 1.5. LOIS ET DÉCRETS

- Moniteur belge, *Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental*, 14 mars 1995.
- Moniteur belge, *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, 23 septembre 1997.

## > 1.6. PRESSE ÉCRITE

- SOUMOIS, F., *La Finlande est-elle le pays de l'école miraculeuse ?*, in *Le Soir*, Bruxelles, lundi 28 avril 2008, p. 1, 2 et 3.

# 2. Sites Internet

- <http://www.cahiers-pedagogiques.com>
- <http://www.changement-egalite.be>
- <http://www.comparative.edu.ru>
- <http://www.enseignement.be>
- <http://www.fedecegeps.qc.ca>
- <http://www.fr.wikipedia.org>
- <http://www.girsef.ucl.ac.be>
- <http://www.inrp.fr>
- <http://www.iteco.be>
- <http://www.legrainasbl.org>
- <http://www.louvaindev.org>
- <http://www.lmg.ulg.ac.be>
- <http://www.meirieu.com>
- <http://www.meta-educ.be>
- <http://nl.wikipedia.org/wiki/ProjectAlgemeneVakken>
- <http://www.pig.asso.free.fr>
- <http://www.segec.be>
- <http://www.uclouvain.be/cerisis>
- <http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/cahiers.html>

# ANNEXE 1.

## TABLEAU RECAPITULATIF DE LA STRUCTURE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE<sup>518</sup>

518 Ce tableau s'inspire largement de l'annexe présentée dans la thèse de doctorat de Géraldine André ; ANDRÉ, G., *Orientation scolaire et héritages sociaux. Approche socio-anthropologique du processus d'orientation vers l'enseignement qualifiant dans le bassin post-industriel de Charleroi*, Mons, juin 2009, pp. 373-375.



<b>1<sup>er</sup> degré</b>	Pour les élèves détenteurs du C.E.B.	Pour les élèves détenteurs du C.E.B. mais éprouvant des difficultés	Pour les élèves non détenteurs du C.E.B.
	1 <sup>ère</sup> commune (1 C)	1 <sup>ère</sup> complémentaire (1 S)	1 <sup>ère</sup> différenciée (1 D)
	2 <sup>e</sup> commune (2 C)	2 <sup>e</sup> complémentaire (2 S)	2 <sup>e</sup> différenciée (2 D)

	Enseignement de transition			Enseignement de qualification		
<b>2<sup>e</sup> degré</b>	3 <sup>e</sup> générale (G)	3 <sup>e</sup> technique de transition (TT)	3 <sup>e</sup> artistique de transition (AT)	3 <sup>e</sup> technique de qualification (TQ)	3 <sup>e</sup> artistique de qualification (AQ)	3 <sup>e</sup> professionnelle (P)
	4 <sup>e</sup> G	4 <sup>e</sup> TT	4 <sup>e</sup> AT	4 <sup>e</sup> TQ	4 <sup>e</sup> AQ	4 P
<b>3<sup>e</sup> degré</b>	5 <sup>e</sup> G	5 <sup>e</sup> TT	5 <sup>e</sup> AT	5 <sup>e</sup> TQ	5 <sup>e</sup> AQ	5 P
	6 <sup>e</sup> G	6 <sup>e</sup> TT	6 <sup>e</sup> AT	6 <sup>e</sup> TQ	6 <sup>e</sup> AQ	6 P
	7 <sup>e</sup> année préparatoire à l'enseignement supérieur			7 <sup>e</sup> année qualifiante		7 P
<b>4<sup>e</sup> degré</b>						1PC 2PC 3PC Section soins infirmiers

# ANNEXE 2.

EXTRAITS DU DECRET  
« MISSIONS » DE LA  
COMMUNAUTE FRANÇAISE  
DE BELGIQUE

## Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre

Date de disposition : 24-07-1997

Date du Moniteur : 23-09-1997

(...) Le Conseil de la Communauté française a adopté et nous, Gouvernement, sanctionnons ce qui suit. (...)

### CHAPITRE II.

#### Des objectifs généraux de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire

**Article 6.** - La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

- 1 promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;
  - 2 amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;
  - 3 préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;
  - 4 assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.
- (...)

**Article 8.** - Pour atteindre les objectifs généraux visés à l'article 6, les savoirs et les savoir-faire, qu'ils soient construits par les élèves eux-mêmes ou qu'ils soient transmis, sont placés dans la perspective de l'acquisition de compétences. Celles-ci s'acquièrent tant dans les cours que dans les autres activités éducatives et, de manière générale, dans l'organisation de la vie quotidienne à l'école. À cet effet, la Communauté française pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, veillent à ce que chaque établissement :

- 1 mette l'élève dans des situations qui l'incitent à mobiliser dans une même démarche des compétences transversales et disciplinaires y compris les savoirs et savoir-faire y afférents;
  - 2 privilégie les activités de découverte, de production et de création;
  - 3 articule théorie et pratique, permettant notamment la construction de concepts à partir de la pratique;
  - 4 équilibre les temps de travail individuel et collectif, développe la capacité de consentir des efforts pour atteindre un but;
  - 5 fasse respecter par chaque élève l'obligation de participer à toutes les activités liées à la certification organisée par l'établissement, et d'accomplir les tâches qui en découlent;
  - 6 intègre l'orientation au sein même du processus éducatif, notamment en favorisant l'éveil aux professions et en informant les élèves à propos des filières de formation;
  - 7 recoure aux technologies de la communication et de l'information, dans la mesure où elles sont des outils de développement, d'accès à l'autonomie et d'individualisation des parcours d'apprentissage;
  - 8 suscite le goût de la culture et de la créativité et favorise la participation à des activités culturelles et sportives par une collaboration avec les acteurs concernés;
  - 9 éduque au respect de la personnalité et des convictions de chacun, au devoir de proscrire la violence tant morale que physique et mette en place des pratiques démocratiques de citoyenneté responsable au sein de l'école;
  - 10 participe à la vie de son quartier ou de son village et, partant, de sa commune, et s'y intègre de manière harmonieuse, notamment en ouvrant ses portes au débat démocratique.
- (...)

## CHAPITRE III.

### Des objectifs particuliers communs à l'enseignement fondamental et au 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire

#### **Section 1<sup>ère</sup>. Des cycles, des degrés de maturité et des socles de compétences**

(...)

**Article 16.** - § 1<sup>er</sup>. Le Gouvernement détermine les socles de compétences et les soumet à la confirmation du Parlement.

§ 2. Des groupes de travail sont créés, selon les modalités que fixe le Gouvernement, afin d'élaborer les socles de compétences en distinguant les trois étapes visées à l'article 13.

Les groupes de travail transmettent leurs propositions relatives aux socles de compétences respectivement au Conseil général de l'enseignement fondamental créé par le décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental et au Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire créé par le décret du 27 octobre 1994 organisant la concertation pour l'enseignement secondaire.

Ils en informent le Conseil général de concertation de l'enseignement spécialisé créé par le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé.

S'ils l'estiment nécessaire, les Conseils généraux amendent ces propositions. Ils transmettent au Gouvernement les propositions telles qu'ils les ont amendées et les propositions originales des groupes de travail.

Selon leur objet, les groupes de travail sont composés de représentants de l'enseignement fondamental ou de l'enseignement secondaire ainsi que de l'inspection. Les groupes de travail entendent, à titre d'expert, toute personne qu'ils jugent utile. Les groupes de travail tiennent aussi des réunions communes afin d'harmoniser les propositions relatives à l'enseignement fondamental et à l'enseignement secondaire.

§ 3. Les socles de compétences accordent la priorité à l'apprentissage de la lecture centrée sur la maîtrise du sens, à la production d'écrits et à la communication orale ainsi qu'à la maîtrise des outils mathématiques de base dans le cadre de la résolution de problèmes. Ils définissent les compétences communicatives dans une langue autre que le français qui sont attendues à la fin du premier degré.

Les autres activités éducatives visent également les objectifs généraux fixés à l'alinéa 1<sup>er</sup>. Ces activités s'inscrivent dans les domaines suivants, qui font partie de la formation commune obligatoire : la structuration du temps et de l'espace, l'éducation psychomotrice et corporelle, l'éveil puis l'initiation à l'histoire et la géographie, l'éducation artistique, l'éducation par la technologie, l'initiation scientifique, la découverte de l'environnement, l'éducation aux médias, l'apprentissage de comportements sociaux et de la citoyenneté.

(...)

## CHAPITRE IV.

### Des objectifs particuliers des Humanités générales et technologiques

#### **Section 1<sup>ère</sup>. Des compétences et des savoirs requis à l'issue des Humanités générales et technologiques**

**Article 24.** - Les Humanités générales et technologiques assurent une formation humaniste, dans la perspective des objec-

tifs généraux définis à l'article 6.

*modifié par D. 26-04-1999*

**Article 25.** - § 1<sup>er</sup>. Le Gouvernement détermine et soumet à la confirmation du Parlement :

- 1° les compétences terminales et savoirs communs requis de l'ensemble des élèves à l'issue de la section de transition;
  - 2° les compétences terminales et savoirs requis dans les différentes disciplines de la section de transition;
  - 3° les compétences minimales en matière de communication dans une langue moderne autre que le français à l'issue de la section de transition.
- (...)

## **CHAPITRE V.**

### **Des objectifs particuliers des Humanités professionnelles et techniques**

#### **Section 1<sup>ère</sup>. Des compétences et des savoirs requis en matière de formation humaniste à l'issue des Humanités professionnelles et techniques**

**Article 34.** - Les Humanités professionnelles et techniques assurent une formation humaniste, dans la perspective des objectifs généraux définis à l'article 6.

Cette formation est réalisée par des cours généraux et par l'ensemble de la formation qualifiante.

La formation qualifiante vise la maîtrise des compétences fixées par un profil de formation défini conformément à l'article 6 du décret du 27 octobre 1994 organisant la concertation pour l'enseignement secondaire.

*modifié par D. 26-04-1999 ; modifié par D. 03-03-2004 ; D. 20-07-2006*

**Article 35.** - § 1<sup>er</sup>. Le Gouvernement détermine et soumet à la confirmation du Parlement :

- 1° les compétences terminales et les savoirs communs requis de l'ensemble des élèves à l'issue de la section de qualification débouchant sur la délivrance du certificat d'enseignement secondaire supérieur;
  - 2° les compétences minimales en mathématiques à l'issue de la section de qualification, lorsque l'apprentissage des mathématiques figure au programme d'études;
  - 3° les compétences minimales en matière de communication dans une langue moderne autre que le français à l'issue de la section de qualification, lorsque l'apprentissage d'une langue moderne figure au programme d'études.
  - 4° les compétences terminales et les savoirs communs requis de l'ensemble des élèves à l'issue de la troisième phase de l'enseignement secondaire spécialisé de forme 3 débouchant sur la délivrance d'un certificat d'enseignement secondaire inférieur équivalant au certificat d'enseignement secondaire du deuxième degré.
- (...)

#### **Section 2. Des compétences fixées par les profils de formation et de leur certification à l'issue des Humanités professionnelles et techniques.**

*modifié par D. 08-02-1999*

**Article 39.** - Le Gouvernement détermine, sur proposition du Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire visé à l'article 16, les profils de formation visés à l'article 6 du décret du 27 octobre 1994 précité et les soumet à la confirmation du Parlement.

*inséré par D. 03-03-2004*

**Article 39bis.** - Le Gouvernement, sur proposition conjointe du Conseil général de concertation pour l'enseignement spécialisé visé à l'article 13 et du Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire visé à l'article 16, peut définir des profils de formation spécifiques à l'enseignement secondaire spécialisé de forme 4, conformément à l'article 63 du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé.

**Article 40.** - Les profils de formation sont en relation avec les profils de qualification définis par la Commission communautaire des professions et qualifications visée à l'article 6 du même décret.

Les profils de qualification décrivent les activités et les compétences exercées par des travailleurs accomplis tels qu'ils se trouvent dans l'entreprise.

**Article 41.** - Les profils de formation sont réalisés en deux étapes:

1° la segmentation des profils de qualification en unités de compétences, c'est-à-dire en ensembles cohérents de compétences;

2° le regroupement des unités de compétences en profils cohérents de formation.

**Article 42.** - A l'issue de la section de qualification de l'enseignement secondaire, la réussite est certifiée en fonction de l'adéquation des compétences de l'étudiant au profil de formation.

(...)

**Article 44.** - Le Gouvernement, sur proposition du Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire visé à l'article 16, détermine des profils de formation spécifiques aux septièmes années d'enseignement secondaire de perfectionnement ou de spécialisation et aux quatrièmes degrés.

*modifié par D. 19-07-2001 (1)*

**Article 45.** - Le Gouvernement, sur proposition du Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire visé à l'article 16, peut définir des profils de formation spécifiques à l'enseignement secondaire en alternance.

**Article 46.** - Le Gouvernement, sur proposition de la Commission de concertation de l'enseignement de promotion sociale visée à l'article 33, peut définir des profils de formation spécifiques à l'enseignement de promotion sociale.

*modifié par D. 03-03-2004*

**Article 47.** - Le Gouvernement, sur proposition conjointe du Conseil général de concertation pour l'enseignement spécialisé visé à l'article 13 et du Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire visé à l'article 16, peut définir des profils de formation spécifiques à l'enseignement secondaire spécialisé de forme 3.

**Article 48.** - Le Gouvernement peut conclure des conventions avec la Commission communautaire francophone de la Région de

Bruxelles-Capitale ou avec la Région wallonne visant à la mise en œuvre de profils de formation communs aux différents opérateurs de formation professionnelle dans le respect des compétences de la Communauté française en matière de certification.

*modifié par D. 19-07-2001 (1) ; modifié par D. 03-03-2004*

**Article 49.** - Pour autant que les programmes d'études spécifiques assurent de manière identique la réalisation des objectifs de formation fixés en application des articles 35 et 39, le Gouvernement peut autoriser la réalisation de certains des profils de formation visés aux articles 39, 39bis, 44 et 47 sous forme de :

- 1° formation en alternance, conformément au décret du 3 juillet 1991 organisant l'enseignement secondaire en alternance;
  - 2° formation organisée par l'enseignement de promotion sociale;
  - 3° formation organisée par l'enseignement secondaire spécialisé de forme 3 et de forme 4.
- (...)

**Article 54.** - Dans le cadre de son projet, visé à l'article 67, chaque établissement peut répartir les volumes-horaires réservés à une, plusieurs ou toutes les disciplines, qu'il s'agisse des cours généraux ou de la formation qualifiante, dans des ensembles fonctionnels d'études s'étendant sur plusieurs semaines. Il peut aussi regrouper le temps réservé à plusieurs disciplines pour des activités interdisciplinaires ou culturelles. La seule obligation de l'établissement, lorsqu'il fait appel à la présente disposition, est d'indiquer que les procédures particulières qu'il met en œuvre, sont de nature à atteindre :

- 1 les objectifs généraux visés à l'article 6;
  - 2 la formation globale visée à l'article 35;
  - 3 les compétences définies dans les profils de formation visés aux articles 39, 39bis, 44, 45, 46, 47 et 49 dans le cadre des programmes d'études adoptés par son pouvoir organisateur.
- (...)

## **CHAPITRE VII. - Des projets éducatif, pédagogique et d'établissement**

### **Section 1<sup>ère</sup>. Des projets éducatif et pédagogique**

**Article 63.** - Le projet éducatif définit, dans le respect des objectifs fixés aux chapitres précédents, l'ensemble des valeurs, des choix de société et des références à partir desquels un pouvoir organisateur ou un organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs définit ses objectifs éducatifs.

**Article 64.** - Le projet pédagogique définit les visées pédagogiques et les choix méthodologiques qui permettent à un pouvoir organisateur ou un organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs de mettre en œuvre son projet éducatif.

**Article 65.** - Chaque organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs établit son projet éducatif. Il précise également les axes majeurs du projet pédagogique qu'il entend privilégier.

*complété par D. 08-02-1999*

**Article 66.** - Le Gouvernement pour l'enseignement de la Communauté française, chaque pouvoir organisateur pour l'ensei-

gnement subventionné élabore son projet éducatif et son projet pédagogique.

Il doit y avoir cohérence entre le projet éducatif et pédagogique d'un pouvoir organisateur qui a adhéré à un organe de représentation et le projet éducatif et pédagogique dudit organe.

Chaque pouvoir organisateur transmet son projet éducatif et son projet pédagogique à l'Administration dans le mois qui suit son approbation. Toute modification est également transmise dans les mêmes conditions.

Le projet éducatif et le projet pédagogique sont fournis sur demande et peuvent faire l'objet d'un document unique.

## **Section 2. Du projet d'établissement**

*complété par D. 29-03-2001*

**Article 67.** - Le projet d'établissement définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en œuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et partenaires visés à l'article 69, § 2, pour réaliser les projets éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur.

Le projet d'établissement est élaboré en tenant compte :

- 1 des élèves inscrits dans l'établissement, de leurs caractéristiques tant culturelles que sociales, de leurs besoins et de leurs ressources dans les processus d'acquisition des compétences et savoirs;
- 2 des aspirations des élèves et de leurs parents en matière de projet de vie professionnelle et de poursuite des études;
- 3 de l'environnement social, culturel et économique de l'école;
- 4 de l'environnement naturel, du quartier, de la ville, du village dans lesquels l'école est implantée.

Lorsqu'il s'agit d'un établissement ordinaire, le projet d'établissement fixe les choix pédagogiques et les actions prioritaires mises en œuvre pour favoriser l'intégration des élèves issus de l'enseignement spécialisé.

Le projet d'établissement est un outil pour atteindre les objectifs généraux et les objectifs particuliers du décret ainsi que les compétences et savoirs requis.

Dans l'enseignement fondamental, le projet d'établissement établit la manière selon laquelle est favorisée la communication entre l'élève, les personnes investies de l'autorité parentale ou qui assument la garde en droit ou en fait du mineur soumis à l'obligation scolaire et le personnel enseignant, auxiliaire d'éducation, psychologique, social et paramédical.

**Article 68.** - Tout établissement dispose d'un projet d'établissement. Celui-ci est adapté au moins tous les trois ans.

L'élaboration du projet d'établissement se fonde notamment sur des propositions remises par les délégués du pouvoir organisateur au Conseil de participation.

(...)

**Article 69.** - § 1<sup>er</sup>. Il est créé dans chaque établissement un Conseil de participation chargé :

- 1 de débattre du projet d'établissement sur base des propositions visées à l'article 68, alinéa 2;



- 2 de l'amender et de le compléter, selon les procédures fixées au § 11;
- 3 de le proposer à l'approbation du Ministre ou du pouvoir organisateur conformément à l'article 70;
- 4 d'évaluer périodiquement sa mise en œuvre ;
- 5 de proposer des adaptations conformément à l'article 68 ;
- 6 de remettre un avis sur le rapport d'activités visé à l'article 72 et de formuler dans ce cadre des propositions pour l'adaptation du projet d'établissement ;
- 7 de mener une réflexion globale sur les frais réclamés en cours d'année, notamment ceux qui sont liés à des activités culturelles et sportives s'inscrivant dans le projet d'établissement ;
- 8 d'étudier et de proposer la mise en place d'un mécanisme de solidarité entre les élèves pour le paiement des frais visés au 7°.

§ 2. Le Conseil de participation comprend des membres de droit, des membres élus et des membres représentant l'environnement social, culturel et économique de l'établissement.

Dans l'enseignement subventionné, les membres de droit sont le chef d'établissement et les délégués que détermine le Collège des Bourgmestre et échevins, la Députation permanente du Conseil provincial, le Collège de la Commission communautaire française ou le Conseil d'administration du pouvoir organisateur. Dans l'enseignement de la Communauté française, les membres de droit sont le chef d'établissement et ceux que le Gouvernement détermine.

Les membres élus comprennent :

- 1 les représentants du personnel enseignant, auxiliaire d'éducation, psychologique, social et paramédical;
- 2 les représentants des parents ou des personnes investies de l'autorité parentale ou qui assument la garde en droit ou en fait du mineur soumis à l'obligation scolaire;
- 3 les représentants des élèves, sauf dans l'enseignement fondamental;
- 4 un représentant du personnel ouvrier et administratif, là où il est attaché à l'établissement.

Dans l'enseignement officiel subventionné, les membres représentant l'environnement social, culturel et économique de l'établissement sont désignés par le Collège des Bourgmestre et échevins, la Députation permanente du Conseil provincial ou le Collège de la Commission communautaire française. Dans l'enseignement de la Communauté française et dans l'enseignement libre subventionné, ils sont cooptés par les membres de droit et les membres élus du Conseil de participation, selon des modalités fixées par le Gouvernement.

Chaque membre du Conseil de participation peut se faire remplacer par un suppléant désigné ou élu, selon les mêmes modalités que le membre effectif.

Le nombre de représentants visés à l'alinéa 3, 1°, 2°, 3° est identique pour chaque catégorie. Ce nombre est fixé par le pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné, par le chef d'établissement dans l'enseignement de la Communauté française. Il ne peut être inférieur à 3 ni supérieur à 6.

Ni les délégués du pouvoir organisateur ni les membres représentant l'environnement social, culturel et économique de l'établissement ne peuvent être en nombre supérieur à celui attribué à chacune des catégories visée à l'alinéa 3, 1°, 2°, 3°.

Toutefois, lorsqu'il est fait usage de la dérogation prévue à l'article 68, alinéa 3, la délégation du pouvoir organisateur peut comprendre un nombre supérieur à celui attribué à chacune des catégories visée à l'alinéa 3, 1°, 2°, 3° de manière à ce que

le nombre de délégués du pouvoir organisateur qui ne sont pas chefs d'établissement soit supérieur d'une unité au nombre de chefs d'établissement.

(...)

§ 10. Le Conseil de participation se réunit au moins deux fois par an. Il doit être convoqué sur demande de la moitié de ses membres au moins, adressée au Président.

Les représentants des différentes catégories membres du Conseil de participation veillent à organiser des assemblées de leurs mandants afin de débattre des questions soulevées au Conseil de participation.

Le pouvoir organisateur désigne le Président du Conseil de participation. Dans les établissements d'enseignement de la Communauté française, le chef d'établissement préside le Conseil de participation.

(...)

**Article 70.** - Le projet d'établissement et ses modifications ultérieures sont soumis pour approbation au pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné, au Ministre, dans l'enseignement de la Communauté française, selon les délais fixés par le Gouvernement.

**Article 71.** - Le pouvoir organisateur transmet le projet d'établissement à l'Administration dans le mois qui suit son approbation. Toute modification du projet d'établissement est également transmise dans les mêmes conditions. Le projet d'établissement est fourni sur demande.

(...)





ILES DE PAIX ASBL  
37 Rue du Marché • 4500 Huy  
085 23 02 54 • [info@ilesdepaix.org](mailto:info@ilesdepaix.org) • [www.ilesdepaix.org](http://www.ilesdepaix.org)