

Economics School of Louvain—ESL

Economics School of Namur—ESN

L'intégration des migrants dans nos écoles

Auteur : Semaille Flore

Directeur : Hindriks Jean

Lecteur : Hungerbühler Mathias

Année académique 2019-2020

Master en sciences économiques — 120 crédits – Finalité : spécialisée

Remerciements

Je tiens à adresser quelques mots de gratitude envers les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Avant toute chose, je tiens à remercier mon promoteur Jean Hindriks pour ses précieux conseils dès le choix de ce sujet de mémoire jusqu'à la correction de ce dernier. L'ensemble de ses travaux réalisés sur l'enseignement m'ont servi de guide lors de la rédaction.

Je remercie également mon lecteur Mathias Hungerbühler pour le temps qu'il consacrera à la lecture de ce mémoire. Je tiens également à remercier l'Université Catholique de Louvain et l'Economic School de Louvain pour l'enseignement de qualité qu'ils prodiguent afin de nous préparer au monde professionnel.

J'adresse également toute ma gratitude à ma famille qui a également pris le temps de lire mon mémoire pour en vérifier l'orthographe et les formulations de phrases. Leur soutien moral et leurs conseils tout au long de mes études, et plus particulièrement lors de la rédaction de ce travail ont été très précieux.

Enfin, je tiens à exprimer ma reconnaissance envers mes ami(e)s qui m'ont supportée tant moralement qu'intellectuellement. Je sais que je peux toujours compter sur eux.

Table des matières

1.	Introduction	7
2.	Migration et enseignement	10
2.1.	Migration	10
2.1.1.	Quelques chiffres	10
2.1.2.	Index d'intégration des migrants.....	11
2.2.	Le système scolaire en communauté française.....	13
2.2.1.	Description du système	13
2.2.2.	Les problèmes rencontrés.....	14
2.2.3.	Le décrochage scolaire.....	16
2.2.4.	Politiques mises en place	18
3.	Le Canada, un enseignement multiculturel	21
3.1.	Introduction	21
3.1.1.	Index d'intégration des migrants.....	21
3.2.	Intégration des élèves Inuits : étude de cas	22
3.2.1.	Contexte historique	22
3.2.2.	Vers une meilleure intégration	24
3.2.3.	Stratégie Nationale sur la scolarisation des Inuits	25
3.2.4.	Évaluation et critiques.....	29
3.2.5.	Conclusion.....	34
4.	Enquêtes PISA.....	35
4.1.	Introduction	35
4.2.	Résilience scolaire — Analyse STATA.....	36
4.2.1.	Définitions	36
4.2.2.	Inégalité des chances.....	36
4.2.3.	Inégalité de performance et inégalité sociale	38
4.2.4.	Impact de l'index ESCS et du statut d'immigration	41
4.2.5.	La corrélation de Spearman	42
4.2.6.	Analyse de rang en rang.....	43
4.2.7.	Conclusion de l'analyse STATA.....	44
5.	Le Pacte pour un enseignement d'excellence	45
5.1.	Introduction	45
5.1.1.	Élaboration.....	46

5.1.2.	Processus participatif.....	48
5.2.	Les 5 axes stratégiques.....	51
5.2.1.	Axe stratégique 1 :	51
5.2.2.	Axe Stratégique 2 :.....	53
5.2.3.	Axe stratégique 3 :	55
5.2.4.	Axe stratégique 4 :	55
5.2.5.	Axe stratégique 5 :	58
5.3.	Décret du 7 février 2019	59
5.4.	Mise au point.....	61
6.	Conclusion	63
7.	Bibliographie	66

1. Introduction

Selon les statistiques de l'Office des Étrangers, chaque année, le système éducatif belge accueille plus de 21.000 enfants nés à l'étranger. Ces enfants sont, pour la plupart, âgés de 12 et 18 ans, ne parlent pas la langue d'enseignement et, plus important encore, n'ont pas le même niveau d'éducation que les autres enfants belges de leur âge. À cela s'ajoutent encore des problèmes d'analphabétisme et des différences de culture et de religion profonde. Le système scolaire, tel qu'il est aujourd'hui, entraîne, via le redoublement et le renvoi scolaire, le regroupement de ces élèves dans des écoles « ghettos », où une grande partie des élèves défavorisés se retrouvent. Les chances de réussite et d'intégration de ces élèves deviennent alors très pauvres, ce qui peut entraîner un sentiment de frustration et d'injustice (Mayeur P-H., 2016).

Voilà pourquoi il est temps de réformer l'enseignement pour pallier les divers problèmes d'égalité des chances, d'intégration, de mobilité sociale et de ségrégation scolaire rencontrée. Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence veut répondre à ces différentes problématiques, en repensant le système scolaire belge.

Beaucoup me demandent le lien entre mes études et l'éducation. Il faut savoir que l'éducation a un impact majeur sur l'évolution de l'économie ; l'élève d'aujourd'hui sera la main d'œuvre de demain. Il est donc primordial pour un pays d'avoir un système scolaire efficace et qui permet à chacun de s'élever socialement, quel que soit le niveau socio-économique de départ. Les interactions entre l'éducation et la croissance économique sont difficiles à établir clairement, les deux concepts évoluent à des vitesses différentes : les indicateurs de croissance sont calculés mensuellement et peuvent varier fortement d'une année à l'autre tandis que les niveaux de formation évoluent lentement. Il faut des années pour réformer correctement l'enseignement (OCDE, 2010). Hanushek et Woessmann ont réalisé, en 2010, une étude démontrant l'effet positif et significatif de la qualité de l'enseignement sur la croissance économique, en se basant sur les résultats obtenus par les élèves aux tests PISA : « Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves ». Les résultats montrent qu'une augmentation de la moyenne des notes de 20 % a tendance à augmenter le taux de croissance économique de 2 points de pourcentage (De Witte, K. et Hindriks, J., 2017).

Le but de ce travail est de rendre compte de la difficulté rencontrée par les élèves issus de l'immigration de s'intégrer dans un système scolaire qui leur est étranger. Nous allons comparer la situation observée en Belgique à la situation du peuple autochtone Inuit au Canada. Une fois les difficultés exposées, des pistes de solutions seront proposées afin d'éviter que ces élèves se retrouvent en situation d'échec, voir même en décrochage scolaire.

Dans un premier temps, ce travail présente en chiffre l'importance de l'immigration dans notre pays et leur intégration dans notre enseignement, évaluée par l'index MIPeX (Migration Integration Policy Index), l'index d'intégration des migrants. Ensuite, l'ensemble du système scolaire francophone est brièvement décrit, avec une attention plus particulière portée sur les différents problèmes rencontrés. Cette partie se termine par une description de la politique DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants) avant la réforme du 7 février 2019 qui a pour objectif une meilleure intégration des élèves issus de l'immigration dans la communauté française.

L'objectif de la deuxième partie est d'analyser le système éducatif canadien, avec une étude de cas portant sur l'intégration des peuples Inuits. Le Canada est un pays faisant face à une population plus que diversifiée, avec une politique d'immigration favorable et plus de 1,4 million d'autochtones¹. Pourtant, ce pays excelle aux tests PISA. Il est donc intéressant de comprendre les politiques menées pour arriver à de tels résultats.

Dans la troisième partie, les données des enquêtes PISA, des 2006, 2009, 2012 et 2015, vont être utilisées afin d'analyser la « résilience scolaire ». La résilience se définit comme « la capacité d'un individu à résister psychiquement aux épreuves de la vie »². Dans le cadre scolaire, il s'agit de la capacité d'un élève à surmonter l'influence de son niveau socio-économique en obtenant de bons résultats à l'école. L'analyse évaluera les situations rencontrées au Canada et en Belgique avec, lorsque cela est possible, une différenciation entre les élèves natifs du pays évalué et les élèves issus de l'immigration de première et de seconde génération. Le programme utilisé pour analyser les données est le logiciel STATA, un logiciel de statistiques et d'économétrie qui permet de manipuler les données et obtenir des résultats.

La dernière partie de ce mémoire se développe autour du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Nous verrons comment et par qui ce dernier a été pensé. Ensuite, les 5 axes stratégiques du pacte seront décrits. Ces axes ont pour mission principale la diminution du taux de redoublement et du décrochage scolaire. L'intérêt sera porté sur l'ensemble du Pacte, pour ensuite se porter sur les mesures prises pour tenter de remédier aux problèmes d'intégration rencontrés par les élèves migrants.

Le Pacte a des ambitions prometteuses pour améliorer le système scolaire belge, mais celles-ci ne sont pas sans risque, car il implique de nombreux acteurs qui doivent agir dans le sens de celui-ci.

¹ Canada.ca, Peuples et Cultures autochtones.

² Linternaute, définition, sens psychologique.

Or, le secteur public est connu pour être résistant au changement. Les principales causes de cette résistance sont :

- Les syndicats, qui défendent l'intérêt des travailleurs et non celui des usagers ;
- Les groupes d'intérêts, qui ont une influence considérable et s'opposent aux réformes si celles-ci ne sont pas à leur avantage ;
- Les fonctionnaires, qui travaillent par dévouement au service de l'état. Le principe de bonne foi étant de mise, ils ne comprennent pas que certaines personnes puissent remettre en cause leur efficacité de travail.

Il existe un abécédaire de la réforme publique qui regroupe les facteurs essentiels de sa réussite : Adhésion, Budget, Communication, Durée et Expérimentation.

L'Adhésion des acteurs internes et externes du secteur réformé est l'une des conditions essentielles de sa réussite. Afin qu'une réforme soit acceptée, il est important d'insister sur la nature et les objectifs de la réforme et non sur l'aspect financier de celle-ci.

Le Budget prévu doit être réaliste et fondé sur des projets à réaliser, dans le but d'améliorer le service public.

La Communication comprend le besoin d'information, de communication, d'explication et de recherche d'adhésion nécessaire à toute réforme. Les objectifs et méthodes envisagés de celle-ci doivent être exposés clairement au personnel. Les responsables du changement doivent être convaincus du bienfondé de la réforme avant de la communiquer. Ils doivent également se montrer à l'écoute des acteurs impliqués. Il est important de prendre les gens « dans le sens du poil » lorsque la réforme est communiquée au public.

La Durée d'une réforme doit être prévue sur le long terme. Dans un premier temps, le public doit être tenu informé du projet de réforme, qui doit être discuté et négocié. Ensuite, vient le moment des prises de décisions. Et lorsque celle-ci est établie, il est nécessaire de l'évaluer. Il est primordial de respecter le timing, pour s'assurer qu'elle n'échoue pas.

Enfin, la dernière étape de l'abécédaire est l'Expérimentation. Dans la mesure du possible, il est conseillé d'expérimenter localement la réforme pour en évaluer les résultats. Celle-ci n'est pas toujours acceptée au nom de l'égalité et de la non-discrimination (Hindricks, 2017-2018).

Les éléments majeurs de la réforme de l'enseignement sont : un renforcement de l'enseignement maternel, une redéfinition des filières spécialisées et qualifiantes, ainsi qu'un élargissement du tronc commun. Plusieurs de ces mesures sont semblables aux mesures prises dans l'enseignement canadien pour que les élèves se reconnaissent dans le système, ce qui les incitera à poursuivre leur étude jusqu'à l'obtention d'un diplôme.

2. Migration et enseignement

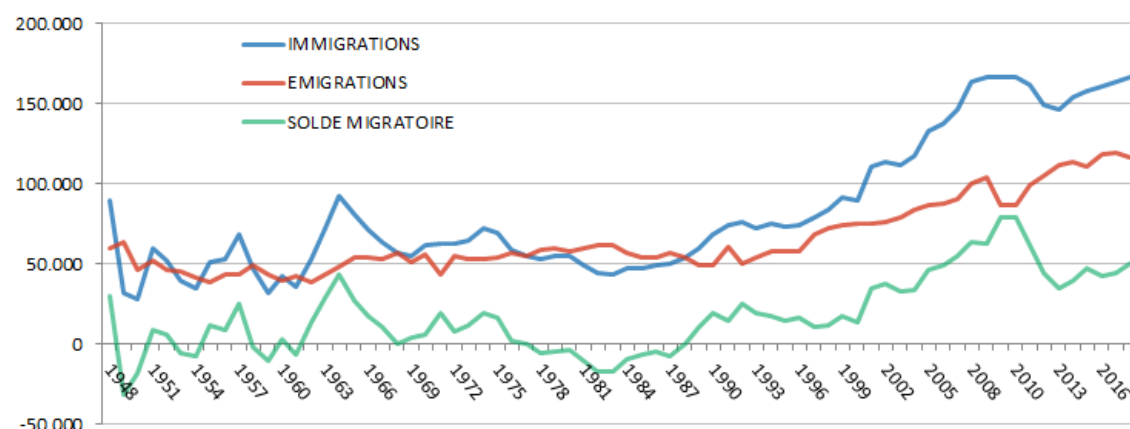
2.1. Migration

2.1.1. Quelques chiffres

Selon les chiffres officiels de Statbel, la Belgique dénombrait au 1^{er} janvier 2019 11.431.406 habitants, avec un taux de croissance de 0,49%. Cette croissance est principalement due à une augmentation de la migration internationale. La Belgique comptait au 1^{er} janvier 2019 un total de 1.391.425 habitants non-belges, soit environ 11% de la population totale. En 2018, la migration se composait principalement de Belges revenant dans leur pays après un séjour à l'étranger de longue durée, de Roumains, Français, Néerlandais et Italiens. D'après le solde entre l'immigration et l'émigration internationales, les nationalités les plus représentées en ce qui concerne d'afflux sont les Roumains, suivis des Marocains, Français, Afghans et des Syriens. Près de 67% des immigrés sont issus de pays membres de l'Union européenne.

Le graphique ci-dessous, réalisé par Statbel, reprend les chiffres de migration internationale totale de 1948 à 2018. Pour rappel, l'émigration est définie comme le fait de quitter son pays, sa région pour aller habiter ailleurs. Tandis que l'immigration se définit comme l'installation dans un pays d'un individu originaire d'un autre pays. Le solde migratoire étant la différence entre les immigrations et les émigrations. Ce solde s'élevait à 50.180 personnes en 2018.

Graphique 1. Migration internationale totale (Belges et étrangers) 1948-2018

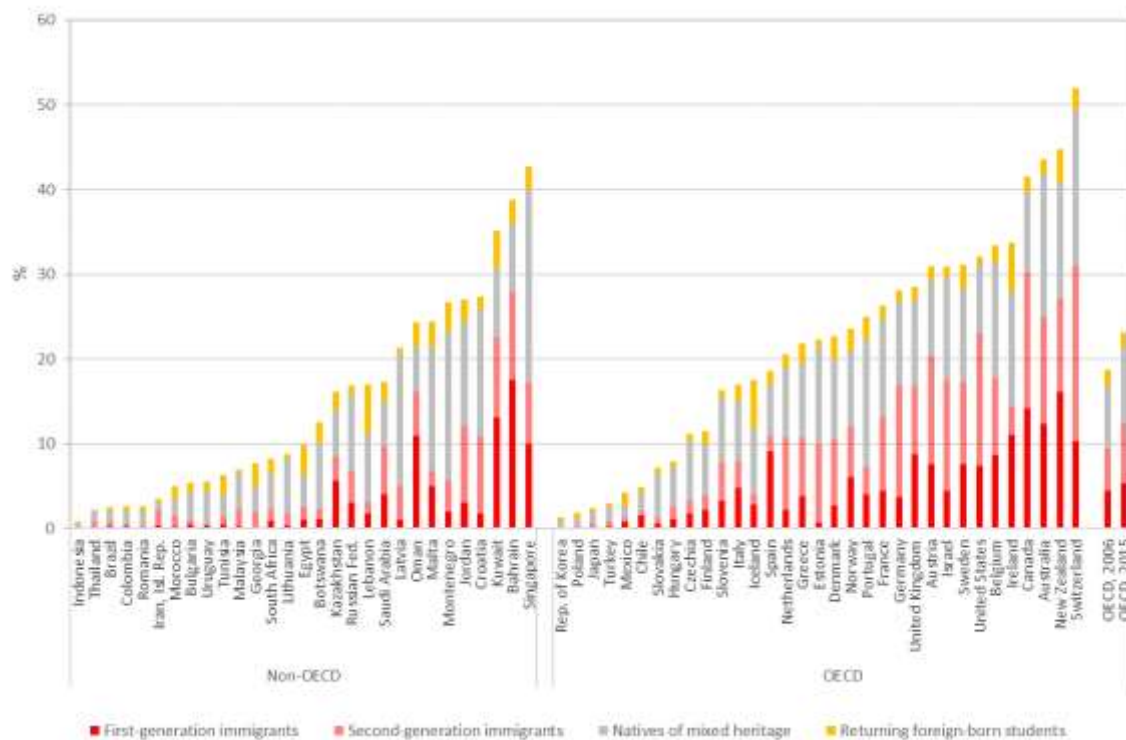


En 2016, Statbel comptabilisait, en Belgique, 2.516.315 individus âgés de moins de 19 ans, dont 8,5% sont étrangers. Ces individus étant pour la plupart en âge d'aller à l'école, il me semble intéressant de regarder d'un peu plus près comment se passe leur intégration dans le système scolaire belge.

Dans le graphique ci-dessous, réalisé à partir des données PISA 2015, nous observons la répartition des élèves âgés de 15 ans issus de l'immigration, par pays d'origine : 8,7 % des élèves sont issus de

l'immigration de première génération ; 9 % de l'immigration de seconde génération ; 13,6 % sont issus d'un patrimoine mixte ; et enfin, 2,1% sont des élèves belges nés à l'étranger et revenus en Belgique pour poursuivre leurs études.

Graphique 2. Distribution des élèves de 15 ans par type d'origine immigrée, 2015



Dans un rapport mondial publié par l'UNESCO publié en 2017, il est ressorti que le décrochage scolaire touche 2 fois plus de personnes étrangères au pays dans lequel elles effectuent leurs études, que d'élèves originaire du pays en question.

En Belgique, le taux de décrochage scolaire était de 8% pour les élèves belges, mais atteignait les 16% pour les élèves nés à l'étranger. À ce titre, la Belgique se classe parmi les plus inégalitaires d'Europe. La situation s'aggrave pour les élèves issus de l'immigration de seconde génération. Leur taux de décrochage est plus élevé de 17 points de pourcentage comparé aux élèves d'origine belge. Ces chiffres démontrent la difficulté pour ces élèves de s'accrocher au système scolaire. Or nous savons que le niveau de formation est un facteur clé pour une meilleure intégration.

2.1.2. Index d'intégration des migrants

Selon les données MIPEX 2014 (l'index des politiques d'intégration des migrants), les politiques générales et de l'éducation ne sont pas suffisantes pour garantir l'égalité des chances. MIPEX est un outil qui permet de mesurer l'intégration des migrants dans les pays de l'UE, en Australie, au Canada, en Islande, au Japon, en Corée du Sud, en Nouvelle-Zélande, en Suisse, en Turquie et aux

USA. Plus de 167 indicateurs politiques ont été développés pour avoir une image claire des possibilités des migrants de participer à la communauté dans le pays.

En Belgique, 7,3% des élèves de 15 ans sont issus de l'immigration de première génération et 8% sont issus de l'immigration de seconde génération, selon les tests de l'OCDE de 2012. Ils rapportent que les élèves étrangers sont souvent réunis dans les écoles socialement désavantagées. Il est important de noter que l'index ne prend en compte que les statuts des migrants légaux.

Le système scolaire a mis du temps à s'adapter à la migration, et plus particulièrement aux besoins et opportunités que les élèves issus de l'immigration ont. Les écoles sont libres d'enseigner le vivre-ensemble comme elles le souhaitent, il n'y a pas de politique unique. Le système éducatif belge est caractérisé par une ségrégation socio-économique persistante, et à l'heure actuelle, les différentes politiques qui ont tenté de régler la situation n'ont pas fait leurs preuves. Ces problèmes se répercutent sur l'avenir professionnel des élèves provenant d'écoles défavorisées, qui ont moins de chance de développer leur capital humain et social.

L'index MIPEx en matière d'éducation se base sur 4 dimensions : l'accès, le ciblage des besoins, les nouvelles possibilités et l'éducation interculturelle. Il apporte une critique sur chacune d'elles et propose des pistes de solutions.

1. **L'accès** : En Belgique, le choix de l'établissement scolaire est libre. Cependant, les parents immigrés n'ont pas la connaissance nécessaire pour faire ce choix de manière optimale. Des experts pourraient orienter ces parents vers l'école la mieux adaptée à leur situation. De plus, tous les élèves n'ont pas accès à l'enseignement secondaire général, ils sont souvent redirigés vers la filière qualifiante de l'enseignement. Il s'agit là du dernier point critiqué. Les élèves des écoles défavorisées font face à des problèmes d'accès et se retrouvent le plus souvent dans un type d'enseignement professionnel, ne leur donnant pas les moyens d'accéder à l'enseignement supérieur.
2. **Le ciblage des besoins** : Tous les nouveaux élèves immigrés devraient bénéficier d'une éducation adaptée aux difficultés que ces élèves peuvent rencontrer : un support linguistique, un soutien moral et psychologique le temps qu'ils s'accliment à la nouvelle culture et un soutien du corps enseignant pour les aider à se réadapter à la vie scolaire. Les écoles devraient bénéficier de formations, de financements et des conseils supplémentaires pour faire face à ces élèves, ce qui n'est malheureusement pas le cas en Belgique. Ce sont, pour la plupart, de jeunes enseignants qui se retrouvent face à ce type d'élèves. Ils n'ont pas ou très peu d'expérience et ne sont pas formés pour enseigner à des élèves qui ne parlent pas ou très peu le français.

Selon le MIPEx, une évaluation systématique des données permettrait à l'État de rendre compte des problèmes du système et de l'améliorer. Enfin, un programme de soutien

devrait être développé via des médiateurs interculturels pour aider les nouveaux arrivants, aussi bien les parents que les élèves.

3. **Les nouvelles possibilités** : Les écoles ne profitent pas assez de la mixité culturelle. En Flandre, il est possible d'apprendre le turc, l'arabe ou le japonais. Malheureusement, elles font figure d'exceptions. Des politiques de diversification devraient être mises en place. Beaucoup de ces élèves se retrouvent dans les écoles ghettos, où le changement de professeur au cours d'une année scolaire est fréquent et où l'implication des élèves et professeurs est très faible. Même au niveau du corps enseignant, la diversité n'est pas représentée.
4. **L'éducation interculturelle** : De bonnes initiatives ont été prises pour promouvoir la diversité. Malheureusement, ces initiatives, telles que l'éducation à la diversité et à la citoyenneté dans les différentes matières scolaires, sont en grande partie laissées à la discrétion des écoles et des professeurs.

En 2017, et donc après l'évaluation MIPEX, le programme de cours de Philosophie et Citoyenneté est entré en application en primaire et en secondaire. Ce programme permet un meilleur contrôle de son application réelle dans les écoles, mais des problèmes persistent, étant donné que seuls les nouveaux enseignants ont été formés pour donner ce cours. Beaucoup se retrouvent à improviser la matière qu'ils y enseignent.

MIPEX a relevé les caractéristiques des personnes ayant accès à des supports et des cours particuliers pour venir en aide aux élèves souffrant d'une faible alphabétisation. En 2012, seulement 45,6 % des élèves issus de l'immigration de première génération et ayant un faible niveau d'alphabétisation sont inscrits dans des classes de remédiation. Pour les élèves issus de l'immigration de seconde génération, ce chiffre passe à 42,2 % (annexe A.1). Cela démontre bien que les élèves ayant des problèmes d'alphabétisation ont très peu de chance de bénéficier de ces cours. Les supports proposés n'atteignent pas les élèves qui en ont réellement besoin (MIPEX, 2015).

2.2. Le système scolaire en communauté française

2.2.1. Description du système

C'est le pacte scolaire, Loi du 29 mai 1959, qui régit l'éducation en Belgique. Les 2 concepts essentiels qui définissent l'enseignement s'y trouvent : la liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs et la liberté de choix par les parents. Par la liberté pédagogique, les pouvoirs organisateurs peuvent appliquer leur méthode pédagogique selon leurs préférences et aménager leurs horaires. Toutefois, cette liberté est limitée par l'approbation ministérielle. Quant à la liberté de choix par les parents, elle se base surtout sur leurs convictions philosophiques. Ils pourront alors choisir entre des écoles libres confessionnelles (catholique, protestant, israélite, islamique,

orthodoxe) ou non confessionnelles et des écoles officielles organisées par la Communauté française ou par les provinces et communes. L'accès à l'enseignement constitue un droit fondamental de l'enfant.

En communauté française, l'enseignement est obligatoire de 6 à 18 ans, avec une possibilité de temps partiel à partir de 15 ans. La continuité pédagogique des compétences apprises en classe est assurée par le continuum pédagogique qui reprend l'enseignement primaire et le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire. Ensuite, l'élève a le choix entre 2 filières d'études : la section de transition (le général, le technique et l'artistique) et la section de qualification (le technique, le professionnel et l'artistique). La différence entre le technique et artistique de transition ou de qualification est que, dans l'enseignement de transition, il s'agit d'une option groupée pour les matières spécifiques comme l'informatique, les sciences appliquées, l'art, etc. Tandis que le technique et artistique de qualification prépare plus directement à exercer un métier. La première filière prépare l'élève à l'enseignement supérieur, tandis que la seconde permet à l'élève d'entrer dans la vie active à la fin du cursus (Beckers, J., 2008). Des changements d'orientation sont possibles. Par exemple, un élève ayant un diplôme professionnel peut effectuer une 7^{ème} année lui procurant la certification de l'enseignement secondaire supérieure (CESS) et un diplôme de connaissance en gestion. Cette année supplémentaire donne accès à l'enseignement supérieur.

2.2.2. Les problèmes rencontrés

Le système scolaire belge n'est pas socialement égal. Pour beaucoup d'élèves, la réussite scolaire dépend de leur origine sociale. Cette situation est légèrement plus visible en Communauté française qu'en communauté flamande.

Pour résoudre ce problème, les politiques se sont concentrées sur la régulation des inscriptions scolaires. Les différents décrets apparus depuis 2007 avaient pour but la promotion de la mixité sociale par le biais du contrôle des inscriptions.

Le premier mis en place était le décret « file d'attente », entré en vigueur en 2007. Marie Arena, ministre de l'Enseignement obligatoire à l'époque (2004-2009), voulait lutter contre « les écoles ghettos » en s'inspirant du décret en application en Flandre : Gelijke OnderwijsKansen (GOK), qui signifie « égalité des chances ». Les inscriptions pour les 1^{res} années débutaient le 30 novembre de l'année précédant l'entrée effective de l'élève dans l'enseignement secondaire, avec le principe de « premier arrivé, premier servi ». Cette politique empêchait les écoles de sélectionner les élèves, vu qu'elles étaient obligées de suivre l'ordre d'arrivée des demandes ; le seul critère de sélection possible étant l'obtention du CEB. Une exception persistait cependant pour les élèves dits « prioritaires », c'est-à-dire ayant un membre de la famille déjà inscrit ou travaillant dans l'établissement.

Aujourd'hui, c'est le décret « inscription » de Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement supérieur (2009-2013), qui est en vigueur pour les 1^{res} années secondaires ; les parents n'ont plus besoin de courir ni de faire la file. Si l'établissement n'a plus de place disponible, c'est la Commission Inter-Réseaux des Inscriptions (CIRI) qui se charge de départager les demandes sur base des élèves prioritaires. En tête de liste, on retrouve les enfants ISEF : les élèves issus d'écoles fondamentales dont l'indice socio-économique compte parmi les plus faibles. Afin de promouvoir la mixité sociale, 20 % des places leur sont réservées. Ensuite, nous retrouvons les fratries, les enfants en situation précaire... Après les élèves prioritaires, la répartition des élèves non-prioritaires se fait en fonction des critères géographiques et pédagogiques (immersion). Le formulaire unique d'inscription empêche la sélection à l'inscription vu que tous les élèves remplissent le même formulaire (Ligue de l'enseignement et de l'éducation ASBL).

Malgré leur objectif premier, ces décrets n'ont pas suffi à résoudre les problèmes de mixités sociales, et il existe encore aujourd'hui ces écoles « ghettos » qui ont un impact négatif sur les élèves. En effet, les écoles élitistes ont trouvé le moyen de sélectionner les élèves fréquentant leur établissement en ayant recours au transfert d'élèves. Le transfert est organisé par la commission scolaire sur décision administrative. Le motif de transfert peut être lié à diverses raisons, dont la recommandation de la direction de l'école pour un transfert à titre de mesure préventive ou corrective.

En matière de ségrégation sociale, la Belgique se classe parmi les plus mauvais pays de l'OCDE. Cela a des conséquences au niveau de l'enseignement dont l'organisation favorise la ségrégation avec l'existence des filières et l'usage excessif du redoublement et du transfert d'école.

En Communauté française, les élèves peuvent s'orienter dès l'âge de 14 ans. Comme expliqué précédemment, ils ont le choix entre la filière générale (59 % des élèves), technique (23 %) ou professionnelle (18 %). La majorité des élèves ayant un niveau socio-économique supérieur sont inscrits dans le général, tandis qu'une majorité des élèves issus de familles défavorisées fréquentent plutôt les filières techniques et professionnelles. Or, selon une étude empirique de Hoxby et Weingarth (2005), la mixité sociale est bénéfique pour l'ensemble de la classe, à condition d'éviter une bipolarisation des élèves (d'un côté, les bons élèves et de l'autre les mauvais élèves). Selon cette étude, la répartition dans les filières telle qu'elle est aujourd'hui en Belgique n'est donc pas bénéfique. Il faut savoir que, d'un point de vue théorique, ce n'est pas aussi clair. Un élève issu d'un milieu défavorisé peut se sentir exclu s'il se retrouve dans une classe d'élèves favorisée. De même qu'une classe plus homogène aiderait l'enseignant à adapter sa pédagogie en fonction du public visé, afin de tirer vers le haut l'ensemble de la classe (De Witte, K., Hindriks, J., 2017).

En Belgique, il est fréquent d'avoir recours au redoublement scolaire, ou au transfert d'élèves entre établissement pour cause de difficultés scolaires ou de problèmes disciplinaires. Le taux de

redoublement est de 37 % en Belgique (46 % en Communauté française), alors que la moyenne des pays de l'OCDE est de 18 %. Du fait que ces deux pratiques sont plus fréquentes auprès des élèves défavorisés, elles conduisent à une augmentation de la ségrégation sociale (De Witte, K., Hindriks, J., 2017).

2.2.3. Le décrochage scolaire

Le décrochage scolaire est aussi un problème récurrent en Belgique. Un jeune de moins de 24 ans n'ayant pas terminé ses études secondaires, et qui ne poursuit ni études ni formations est considéré comme étant en « décrochage scolaire ». En Wallonie, en 2018, le décrochage scolaire concernait 9,9% des 18-24 ans, selon les chiffres d'Eurostat et Statbel. La région Bruxelles-Capitale observait quant à elle un taux de 10,7 %. Ces jeunes ont plus de difficultés à trouver un emploi. Seuls 35 % des jeunes ayant quitté prématurément l'école ont trouvé un emploi en 2018.

Ce dernier a des répercussions sur la vie personnelle des individus, mais aussi sur la société. Au niveau personnel, un individu sans diplôme du secondaire a beaucoup plus de difficultés à trouver un emploi. Soit dû à un manque de compétences, soit à une incapacité de prouver à l'employeur qu'elle possède les compétences nécessaires pour l'emploi. Si cette personne trouve un emploi, son salaire sera le plus souvent parmi les plus bas, avec moins d'avantages extralégaux, et généralement à temps partiel.

Par ailleurs, arrêter ses études secondaires avant la fin peut avoir des répercussions sur les générations suivantes qui auront tendance à avoir un niveau socio-économique peu élevé, ce qui augmente les probabilités pour ces générations de se retrouver elles-mêmes en situation de décrochage scolaire.

Enfin, le décrochage scolaire impacte l'ensemble de la société en termes de coûts : perte du revenu national, perte de revenu fiscal pour les pouvoirs publics, plus de dépenses de sécurité sociale, plus de criminalité et de vandalisme, moins de participation politique et civile, moins de mobilité intergénérationnelle et plus de dépenses de santé (De Witte, K., Hindriks, J., 2017).

Plusieurs facteurs sont à l'origine du décrochage scolaire, nous allons nous concentrer seulement sur les facteurs en lien avec le système scolaire.

Un premier facteur important est l'attitude de l'élève : s'il a des attentes et objectifs sur le plan scolaire (aller à l'université ou exercer une certaine profession), il sera plus motivé à terminer ses secondaires, que ce soit en transition ou en qualification. Cependant, s'il ne perçoit pas de perspective d'avenir, et que l'école ne lui semble pas un moyen de s'élever sur l'échelle sociale, l'élève sera plus vite découragé et tenté de quitter l'enseignement. C'est pourquoi il est important que le système scolaire permette la mobilité sociale.

Le redoublement est aussi un facteur favorisant le décrochage scolaire. Or, comme dit précédemment, il est fréquemment utilisé en Belgique. Il faut donc trouver une solution pour motiver les élèves à réussir, en mettant en place un meilleur système d'encadrement (aide dans le choix des études) et de remédiation. Les écoles ghettos peuvent aussi être responsables du redoublement et, par conséquent, du décrochage scolaire, car l'élève aura tendance à être influencé négativement par ses camarades de classe.

Enfin, un dernier facteur qui pourrait être amélioré au niveau du système éducatif belge est l'école en elle-même. L'enseignant a un rôle important à jouer dans la motivation des élèves aux études. Un corps enseignant de qualité, mieux préparé à la diversité des élèves, aura tendance à réduire les risques de décrochage scolaire. Les enseignants doivent pouvoir identifier les élèves en difficultés, ou les élèves brosseurs et agir en conséquence afin de réduire les risques.

Plusieurs mesures ont été prises en Communauté française pour réduire le décrochage scolaire. Un « Observatoire de la violence et du décrochage en milieu scolaire » a été créé en 2013 par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Sa mission principale est de récolter, d'analyser et de diffuser les données relatives à la violence et à l'absentéisme à l'école, ainsi qu'au décrochage scolaire. La publication de ces données permet aux écoles et communes de se rendre compte de l'ampleur du problème et de tenter de le régler, notamment en se renseignant auprès des autres écoles/communes qui ont moins de soucis.

Afin de réduire le redoublement en 1^{re} et 2^e primaire, années déterminantes du décrochage scolaire, une « Communauté Décolâge » a été mise en place. Son but est de traiter les difficultés des élèves dès qu'elles apparaissent, et avant qu'elles ne deviennent fatidiques lors de son entrée en primaire. Ils aident donc les jeunes en difficulté de 2 ans et demi à 8 ans, en leur organisant des trajectoires individualisées et, de ce fait, mieux adaptées à l'élève. C'est-à-dire qu'on leur propose des méthodes d'enseignement différentes voulant développer la prise de conscience par l'enfant de ses potentialités propres et favoriser, à travers des activités créatrices, l'expression de soi, ainsi que les remédiations nécessaires.

Pour aider les jeunes en décrochage scolaire, un « Dispositif Interne d'Accrochage Scolaire » (DIAS) a vu le jour en 2012. Le conseil de classe est le 1^{er} acteur de ce dispositif. Il a pour mission d'identifier les élèves à risque. Au terme d'une réunion avec l'élève et ses parents, un plan d'action d'un mois est mis en place. Il aboutit soit par réintégration de l'élève en classe, soit par l'élaboration d'un nouveau plan d'un mois. Les parents sont tenus au courant, tout au long de l'action, des progrès de leur enfant. L'enseignement secondaire en alternance, qui combine la formation générale et la pratique professionnelle, a été mis en place pour offrir une alternative à l'enseignement traditionnel. Le recours à ce type d'enseignement peut permettre aux élèves en décrochage scolaire de retrouver les bancs de l'école.

Enfin, les « Services d’Accrochage Scolaire » (SAS) présents en Wallonie et à Bruxelles fournissent une aide sociale, éducative et pédagogique aux élèves ayant quitté le secondaire bien avant l’obtention du diplôme.

2.2.4. Politiques mises en place

Depuis 2012, le Dispositif d’Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants (DASPA) assure l’accueil, l’orientation et l’insertion de ces élèves. Les conditions pour être considéré comme « Primo-Arrivant » sont les suivantes :

1. Être âgé entre 2 ans et demi et 18 ans ;
2. Être sur le territoire belge depuis moins d’un an ;
3. Avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié (ou se sont vu reconnaître la qualité de réfugié), sont mineurs accompagnant une personne ayant introduit cette demande, sont reconnus comme apatrides³, ou sont ressortissants d’un pays considéré comme en voie de développement ou d’un pays en transition aidé officiellement par le Comité d’aide au développement de l’OCDE.

L’objectif principal de ce dispositif est de permettre à l’élève d’intégrer le plus rapidement possible le niveau d’études approprié en lui fournissant une remise à niveau adaptée et un apprentissage intensif de la langue française. Il aura également accès à des cours d’adaptation à la culture belge pour favoriser son intégration. Le dispositif est mis à disposition de l’élève pour une période allant d’une semaine à 1 an, et qui peut être prolongé de 6 mois maximum. Les élèves provenant de pays européens n’ont pas le droit à ce dispositif étant donné que l’équivalence de diplômes prévaut. Ils sont directement assimilés à des classes qui ne leur conviennent pas toujours.

À la fin de ce parcours, un conseil d’intégration oriente le primo-arrivant. Le plus souvent, ce dernier intègre une 1^{ère} ou 2^{ème} différenciée ou une 3^{ème} professionnelle. Rappelons que les 1^{ère} et 2^{ème} différenciées ont pour but l’acquisition du Certificat d’Étude de Base.

Toutefois, si des difficultés plus profondes sont constatées, il sera orienté vers l’enseignement spécialisé. Ce dernier prend en charge des élèves ayant des troubles du comportement, des difficultés d’apprentissage, un handicap physique ou autre, des difficultés à suivre dans l’enseignement ordinaire. Il apporte les besoins éducatifs spécifiques que ces élèves ont et a pour objectif une meilleure intégration sociale et/ou professionnelle. Le problème est qu’aujourd’hui, beaucoup trop d’élèves se trouvent à tort dans ce type d’enseignement. Ce dernier n’est alors plus

³ Un apatride est une personne sans nationalité légale.

en mesure d'apporter l'aide nécessaire face à une population trop nombreuse. Ce point sera détaillé plus loin dans les axes stratégiques développés dans le Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

En pratique, ce dispositif n'est pas adapté à la réalité de terrain, et fait face à un manque de financement. Le nombre d'élèves primo-arrivants a considérablement augmenté en quelques années. Selon Belga, nous sommes passés de 968 élèves en 2010 à 2.318 élèves en 2017. Le nombre d'écoles a augmenté au fil des ans pour palier la croissance de la demande, contrairement au budget octroyé qui lui est resté fermé. Cependant, le nombre d'écoles n'est toujours pas suffisant. Seulement 85 écoles proposaient ce programme en 2016-2017.

L'encadrement de ces jeunes n'est pas optimal : les équipes d'encadrements ont plus de personnes à charge et moins de moyens. Le dispositif peut être mis en place lorsqu'il compte au minimum 8 élèves, mais il n'y a pas de maximum. De ce fait, les élèves sont trop nombreux dans leur classe et les tranches d'âges sont mélangées. Par ailleurs, il existe une pénurie d'enseignants ayant la formation nécessaire pour enseigner dans ce type d'école ghetto, à savoir la formation en Français Langue d'Apprentissage (FLA), anciennement appelé FLE (Français langue étrangère).

D'ailleurs, la situation n'est pas facile pour les enseignants dont la formation ne couvre pas assez ce type de disposition et bien souvent, leur travail n'est pas reconnu. Ils sont confrontés au sein d'une même classe à des profils très différents : quand certains ont déjà des notions de français parce qu'ils proviennent de pays où la langue est pratiquée, d'autres sont analphabètes et n'ont jamais été scolarisés. Les élèves rejoignent les classes en cours d'année, certains changent de classes selon leur niveau, ou encore quittent la classe après une expulsion. De plus, ces élèves subissent parfois un choc culturel en arrivant en Belgique, ils ne sont plus ou n'ont jamais été habitués à se retrouver sur les bancs de l'école. Certains ont vécu des événements très durs dans leur pays. Les enseignants ne sont pas toujours aptes à accompagner ces élèves, et le dispositif n'a pas été prévu pour venir en aide aux élèves ayant subi un traumatisme lié à la guerre. Ou encore, certains sont découragés par les études, car le diplôme obtenu dans leur pays d'origine n'est pas reconnu par la Belgique. Ils doivent alors retourner sur les bancs de l'école alors qu'ils travaillaient déjà dans leur pays. Connaissant l'ensemble des difficultés de mise en place de ce dispositif, il paraît évident que la durée maximale de 18 mois au sein du dispositif n'est pas suffisante pour des élèves analphabètes.

Mais les manquements ne s'arrêtent pas là. Dès l'inscription, les difficultés apparaissent. En effet, les critères d'inscription sont contraignants et la gestion des différentes nationalités et des équivalences de diplômes ne facilitent pas la tâche. Cela rend le système d'équivalence des diplômes très lent. Par exemple, un élève sera placé sur base de ses connaissances dans un certain niveau de l'enseignement, jusqu'à ce que l'équivalence de diplôme soit accordée, ce qui peut prendre un an. Lorsque celle-ci est finalement accordée, on se rend compte que l'élève a les compétences pour accéder à un niveau supérieur.

De même que l'organisation d'accueil des migrants qui sont déplacés d'un centre à l'autre, voire d'une région linguistique à l'autre, ne facilite pas le suivi scolaire. Cette désorganisation est due au fait que l'immigration est régie par le Fédéral, l'enseignement par les communautés et l'intégration des migrants par les régions. À cela s'ajoute l'existence des différents réseaux en communautés françaises qui ne communiquent pas toujours facilement entre eux. Ces facteurs font qu'il y a un manque de vision globale et cohérente pour coordonner au mieux l'accueil des primo-arrivants.

Un problème de mixité sociale d'égalité des chances se pose également. Comme expliqué précédemment et détaillé dans la suite de ce travail, le système francophone a quelques améliorations à faire dans ce domaine. Selon les chiffres de la Fédération Wallonie-Bruxelles, après avoir participé au dispositif, 40% des élèves sont envoyés dans le général, 45% iront en professionnel et 15% en technique de transition. Sur les 18 écoles secondaires proposant le DASPA à Bruxelles, 18 sont à discrimination positive (D+), ce qui signifie qu'elles reçoivent des subsides, car elles accueillent un public défavorisé. Ces 18 écoles s'établissent dans les quartiers pauvres d'Anderlecht et Molenbeek. Les élèves issus de l'immigration sont donc dès le départ répartis dans des établissements ayant un public défavorisé.

Au vu de la situation, l'ensemble des parties prenantes espèrent beaucoup de la réforme du « Pacte pour un Enseignement d'Excellence » qui prévoit un nouveau décret DASPA (Berthet A., 2017). Nous analyserons ce nouveau décret mis en place le 7 février 2019 dans le point 7, « Pacte pour un enseignement d'Excellence ».

3. Le Canada, un enseignement multiculturel

3.1. Introduction

Dans cette partie, nous allons comparer le système scolaire belge à celui établi au Canada, car ce dernier est réputé pour être un modèle en termes d'enseignement. Depuis l'instauration des enquêtes PISA, le Canada excelle et se place parmi les pays les plus performants.

Le Canada est le deuxième plus grand pays du monde après la Russie. Il se classe 39^{ème} en termes de population, quand la Belgique se classe 84^{ème}.⁴ Le pays est constitué de 10 provinces et 3 territoires. Il n'existe pas un seul système éducatif pour l'ensemble du pays ; chaque province et territoire dispose de son propre système d'enseignement.

Le Canada est un pays qui permet une bonne comparaison car il regroupe une population diversifiée. En effet, depuis plusieurs années, la croissance démographique est due majoritairement à l'immigration. En 2018, le Canada a vu sa population augmenter de 528.421 habitants, dont 80,5 % étaient issus de l'immigration⁵. En plus d'un haut taux d'immigration, le Canada est connu également pour avoir une population très diversifiée, avec notamment l'existence de peuples autochtones.

3.1.1. Index d'intégration des migrants

Selon l'index MIPeX, le Canada a réussi à intégrer les besoins et opportunités des élèves issus de l'immigration. Il profite de cette diversité dans sa méthode d'enseignement. Il faut savoir que 13 % des élèves de 15 ans sont issus de l'immigration de 1^{re} génération et 16,6 % issus de la seconde génération, soit approximativement le double des taux belges (MIPeX, 2014). Comme pour la Belgique, les 4 dimensions de l'éducation permettant l'intégration sont critiquées par MIPeX, et des conseils sont émis.

1. **L'accès** : Au Canada, tous les enfants ont le droit à l'enseignement, peu importe leur statut. Les systèmes éducatifs appliqués dans les différentes provinces permettent à tous les élèves d'avoir accès à tous les niveaux de l'éducation. Les élèves arrivant au Canada passent un test afin d'évaluer leur niveau. Parents et enfants reçoivent une introduction complète sur la vie scolaire. Certains programmes garantissent l'égalité d'accès à l'université et à la

⁴ Atlas des population et pays du monde (2019), Palmarès – Pays et territoires du monde. <https://www.populationdata.net/palmares/population/#Canada>

⁵ Atlas des populations et pays du monde, (juillet 2019), Canada. <https://www.populationdata.net/pays/canada/>

formation professionnelle grâce, notamment, à des bourses. L'accès à l'université est cependant toujours restreint pour les sans-papiers.

2. **Le ciblage des besoins** : Le Canada a mis en place une série de mesures visant à aider les migrants à s'adapter avec par exemple des cours de rattrapage en anglais ou en français pour qu'ils puissent maîtriser la langue et suivre les cours plus facilement. Les gouvernements provinciaux aident aussi les professeurs en leur proposant des formations adaptées à la situation, ou encore en offrant un financement supplémentaire aux établissements accueillant ces élèves. Une nuance est à apporter, comparativement à la Belgique. Au Canada, la plupart du corps enseignant a suivi une formation universitaire, alors qu'en Belgique, ce n'est souvent pas le cas. Ceci peut expliquer la différence de niveau de formation entre les 2 pays.
3. **Nouvelles opportunités** : Le pays est un exemple en matière de reconnaissance des opportunités que les élèves issus de l'immigration peuvent apporter à la classe. Ces élèves ont aussi la possibilité de découvrir leur culture et leur langue d'héritage à l'école. Ce sont ces dernières qui décident individuellement d'adapter leur offre de cours de langue étrangère de manière à ce que cela profite à tous les élèves. Les écoles et communautés d'immigrants reçoivent un soutien pour faire participer les parents immigrants dans l'enseignement.
4. **L'éducation interculturelle** : Tous les élèves bénéficient de la politique multiculturelle et apprennent à vivre dans une société diversifiée. Les écoles peuvent modifier le programme d'études, la vie scolaire et les formations en cors pour mieux refléter les besoins d'une population étudiante diversifiée. Le programme du multiculturalisme utilise des subventions, des initiatives gouvernementales et des organismes de coordination, afin de promouvoir la compréhension interculturelle et interconfessionnelle, la mémoire et la fierté civique, le respect des principes démocratiques et l'égalité des chances pour tous les canadiens.

Selon cet index, le Canada est mieux préparé à la diversité et à son intégration dans le système éducatif. Les enseignants sont formés de manière à pouvoir gérer des élèves qui peuvent être culturellement différents et qui ne parlent pas la langue d'enseignement. Cette inclusion de la diversité est probablement due à la diversité déjà fort présente dans la population avec les différents peuples autochtones. Un sujet qui sera développé dans le point suivant.

3.2. Intégration des élèves Inuits : étude de cas

3.2.1. Contexte historique

La population Inuite est un peuple autochtone originaire du nord du Canada. Il regroupe environ 64 235 personnes et la langue parlée est l'Inuktitut (chaque région ayant en plus son ou ses propres

dialectes) qui peut s'écrire de deux manières différentes : soit grâce à des caractères syllabiques utilisant des symboles qui représentent des sons, soit avec l'orthographe romaine.

D'après le recensement de la population en 2016, l'âge médian est de 24 ans pour la population Inuite, ce qui est relativement jeune. Il est donc primordial que l'éducation soit assurée afin qu'ils soient informés des différentes carrières qui s'offrent à eux, et qu'ils aient les connaissances nécessaires pour y accéder.

Mais avant de s'attarder sur les politiques qui ont été menées pour mieux intégrer les élèves inuits dans l'enseignement canadien, il est important de s'attarder sur les politiques qui ont précédé et qui ont nécessité la réforme.

L'éducation officielle des premières nations était effectuée sous une forte influence de l'église ou du gouvernement. Elle reposait plutôt sur des principes idéologiques. L'éducation était perçue par les autochtones comme une manière de minimiser leur culture et leurs langues. La fonction principale de l'éducation, qui est de permettre à l'être humain son développement, n'était donc pas assurée pour ces élèves. Cela nous fait donc comprendre pourquoi l'éducation a entraîné l'appauvrissement de génération en génération de ces peuples (Sénat, 2011).

Avant l'influence européenne dans l'enseignement, le système d'éducation des autochtones était adapté à leur manière de vivre. Autrement dit, basé sur les compétences et attitudes nécessaires à leur survie dans leur communauté et leur environnement. Les aînés et autres membres de la communauté s'occupaient d'inculquer les valeurs traditionnelles telles que l'humilité, l'honnêteté, le courage, la bonté et le respect au moyen de contes. Les aînés leur apprenaient très jeune à observer, à utiliser, à respecter et à composer avec leur environnement, de sorte qu'ils puissent être autonome et indépendant. Cet enseignement était entièrement planifié par les communautés autochtones (Mccue H., 2011).

Ensuite, à la moitié du 17^{ème} siècle, les missionnaires protestants et catholiques fondent des écoles avec l'appui de l'État. À partir de 1830, le gouvernement fédéral a officiellement pris la charge de l'éducation des enfants autochtones. Des pensionnats ont été construits, et plus de 150 000 Autochtones, Inuits et Métis y ont été envoyés, séparés de leurs familles. L'objectif étant toujours de les éduquer et les convertir au christianisme. La méthode employée pour enseigner prend une forme d'assimilation agressive par la ségrégation (MacPherson J., 1991). Pour les missionnaires, l'assimilation de ces peuples à la société générale était ce qui pouvait leur arriver de mieux. Alors que les parents cachaient leurs enfants afin de les protéger de cet enseignement. Les enfants subissaient des punitions corporelles et il était interdit de parler une langue autochtone, le but étant de les amener à ressentir une honte de leur identité culturelle. Certains enfants étaient également victime d'abus sexuel (Mccue H., 2011).

C'est seulement à partir de 1948 que les répercussions néfastes des pensionnats ont été reconnues. Les enfants vivaient dans de mauvaises conditions, sans pour autant avoir des résultats positifs sur leur éducation. Il a fallu plus de 40 ans pour fermer l'ensemble des pensionnats, et ce sont les provinces et les territoires qui se sont peu à peu chargés de l'éducation des enfants autochtones, leur permettant de se mélanger aux autres enfants. Cette politique d'intégration se résume dans « La politique indienne du gouvernement du Canada », (ou Livre blanc) parue en 1969. Toutefois, les aspirations et besoins de ces peuples étaient mis de côté, tout comme leur langue, leur histoire et leur culture. De plus, les dirigeants des tribus n'étaient pas pour cette intégration. Ils estimaient que ce système ne permettait pas une amélioration de leurs conditions économiques et sociales. Pour eux, il ne s'agissait pas du système idéal pour instruire leurs enfants (Sénat, 2011).

En 1972, les précurseurs de l'Assemblée des Premières Nations (un autre peuple autochtone du Canada) ont réagi au Livre blanc en proposant leur propre version : « La maîtrise indienne de l'éducation indienne ». Ils voulaient y intégrer les principes de la responsabilité parentale et de la gestion locale. Cette proposition est acceptée en 1973 par le ministre des Affaires indiennes. Depuis lors, le système d'éducation est basé sur ces principes et objectifs. Les Premières nations ont été chargées des responsabilités administratives en matière d'enseignement primaire et secondaire dans les réserves (Sénat, 2011).

3.2.2. Vers une meilleure intégration

Depuis 1972, des programmes de formation des enseignants indiens ont été ouverts dans plusieurs états, permettant ainsi d'augmenter considérablement le nombre d'enseignants autochtones dans les réserves. De plus, ces mêmes écoles offrent des cours de langues autochtones.

Différents accords et lois mènent à officialiser la compétence locale des communautés des Premières nations en matière d'éducation, tels que la *Loi sur l'éducation des Mi'kmaq*, adoptée en Nouvelle-Écosse en 1998. Cette loi est la première entente tripartite (gouvernement fédéral, gouvernement provincial, Premières nations) qui attribue la compétence en matière d'éducation à 11 Premières nations. Les lois édifiées auront la primeur sur les lois provinciales, pour autant que les services d'éducation fournis sont comparables à ceux offerts par les autres systèmes d'éducation au Canada. En 2006, c'est en Colombie-Britannique que le transfert de compétence en matière d'éducation a été effectué vers les communautés autochtones participantes (Sénat, 2011).

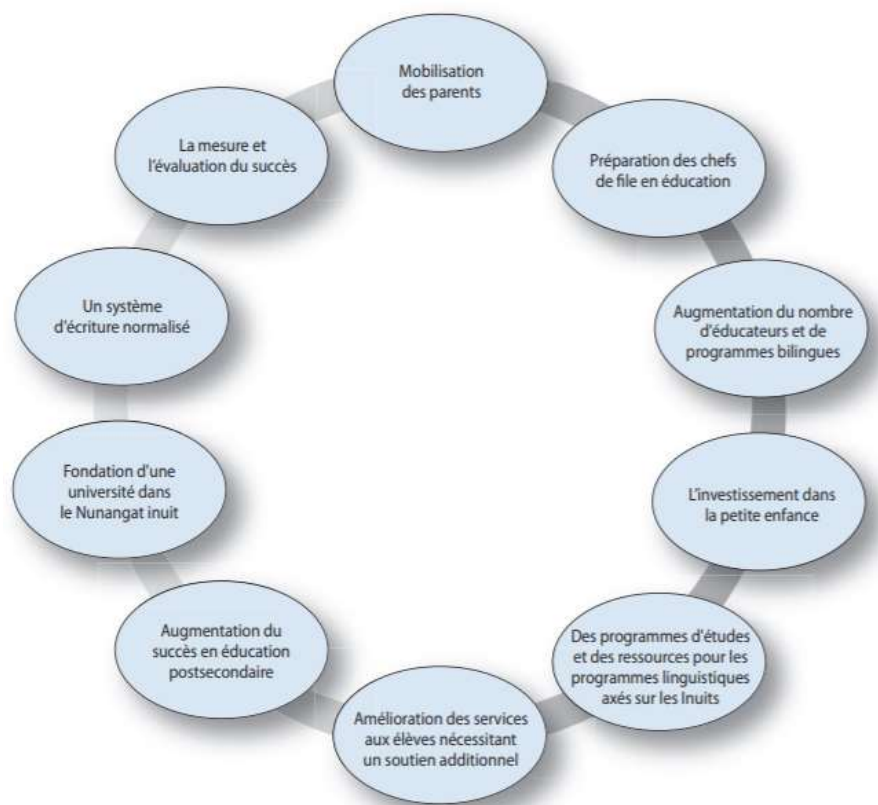
En 2008, le gouvernement fédéral a inauguré une « Initiative de réforme de l'éducation » des Premières nations comprenant 2 programmes dont l'objectif est d'améliorer la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul, ainsi qu'un programme de partenariat entre les Premières nations et les écoles provinciales. L'ambition des programmes était d'améliorer la littératie et la maîtrise du calcul des élèves et de diminuer le taux de décrochage scolaire chez les élèves autochtones (CNEI, 2011).

3.2.3. Stratégie Nationale sur la scolarisation des Inuits

Concernant l'éducation des Inuits, la commission scolaire Kativik a été créée en 1975 lors de l'établissement de la Convention de la Baie James et du Nord québécois. Elle est l'autorité responsable de leur éducation. Elle régit 14 collectivités du Nunavik et est responsable de l'élaboration des programmes et du matériel d'enseignement en inuktitut, en français et en anglais, mais aussi de la formation des enseignants. Ils encouragent les élèves inuits à poursuivre leurs études postsecondaires, et les supervisent. Le « Sommet national sur l'éducation des Inuits » tenu à Inuvik en 2008 a donné naissance à un « Accord sur l'éducation des Inuits », signé par les gouvernements et par les organisations inuites nationales et régionales. L'accord a déterminé 7 thèmes à analyser par le Comité national sur l'éducation des Inuits (CNEI), créé à cette occasion. Les 7 thèmes sont : l'éducation bilingue, la mobilisation des parents, les programmes d'études axés sur les Inuits, la réussite postsecondaire, le renforcement des capacités, la collecte et le partage de renseignements, ainsi que l'éducation de la petite enfance.

Après 2 années d'analyse, le CNEI a rédigé un rapport : « Les premiers Canadiens, les Canadiens en premier ». Ce rapport se base sur 10 recommandations clés souhaitant réduire le taux de décrochage scolaire, mettre l'accent sur l'importance des programmes axés sur la langue et la culture inuite et augmenter le nombre de professeurs bilingues de la petite enfance (CNEI, 2011).

Secteurs d'investissements essentiels



La mobilisation des parents :

La 1^{ère} recommandation portait sur la mobilisation des parents, reconnus comme acteurs essentiels pour le soutien des élèves et leur réussite scolaire. En effet, de plus en plus de recherches se focalisent sur l'implication des parents dans la réussite de l'enfant. D'après ces recherches, l'attitude des parents par rapport à l'éducation, leurs valeurs et la qualité de la communication entre le foyer et l'école sont des facteurs influençant positivement le taux de réussite.

Il faut donc convaincre les parents inuits qu'ils sont les premiers enseignants. À ce titre, leurs comportements influencent l'attitude de l'élève envers l'école et peuvent lui procurer un environnement positif. Afin d'intéresser les parents à l'éducation, plusieurs événements ont été organisés, tels que des camps axés sur les programmes d'études, des foires patrimoniales et des programmes de déjeuner, où les parents sont invités à participer.

Le programme de mobilisation s'est fait via une campagne médiatique démontrant donc l'importance du rôle des parents dans l'éducation de leurs enfants.

Un autre point du programme est de soutenir la recherche et d'étudier les pratiques impliquant la participation des parents et l'assiduité des élèves.

Le dernier point de la recommandation est de fournir des formations linguistiques aux parents vivant dans des secteurs qui auraient besoin d'une revitalisation de la langue.

Le développement des qualités de chef en éducation :

Le changement a tendance à mieux se passer lorsque le chef de file communique clairement et de manière régulière. C'est pourquoi il est primordial de développer le leadership afin de mieux diriger le changement dans la scolarisation des Inuits. Mais le leadership ne s'arrête pas aux chefs de file. Les administrateurs et les spécialistes en éducation ont aussi un rôle à jouer, étant donné qu'ils font évoluer le changement de manière progressive et veillent à la formation et aux perfectionnements continus de nos éducateurs et de nos fournisseurs de services. C'est pourquoi il faut investir continuellement dans l'évaluation, la recherche et l'art professoral inuit.

Concrètement, le développement du leadership s'effectue en vue de :

1. Rassembler l'ensemble des éducateurs de la petite enfance afin de favoriser l'entraide et la collaboration entre les acteurs de l'enseignement, mais aussi entre les écoles et les collectivités.
2. Mobiliser les leaders afin de leur démontrer l'importance et la valeur de l'éducation, et de promouvoir les métiers de l'éducation.
3. Élaborer des mesures de mentorat pour les éducateurs inuits et non-inuits, afin de les aider à adopter la meilleure attitude face aux élèves.

L'augmentation du nombre d'éducateurs et de programmes bilingues :

Le changement en matière d'éducation des Inuits doit passer par la mise en œuvre d'une éducation bilingue. Il s'agit d'un des droits de la personne de pouvoir apprendre sa langue maternelle à l'école. Ainsi, il est nécessaire de permettre aux élèves une éducation bilingue, de valoriser et de revitaliser la langue des Inuits. Pour cela, le modèle bilingue doit s'implémenter de façon graduelle et équilibrée, de sorte que la matière enseignée en Inuktitut augmente à mesure que des enseignants sont formés et des programmes deviennent disponibles et soient complétés par des programmes en français ou en anglais.

En 2011, trois préoccupations touchaient la disponibilité du nombre d'éducateurs bilingues :

1. Il y a un manque d'éducateurs bilingues formés aux niveaux les plus élevés de l'éducation.
2. Les conditions de travail sont décrites comme stressantes.
3. Les éducateurs quittent la profession pour d'autres industries embauchant des professionnels bilingues instruits.

Il était donc recommandé d'élaborer de nouvelles mesures pour augmenter le nombre d'éducateurs bilingues dans les écoles inuites. Pour cela, il est nécessaire de comprendre les défis liés au recrutement et au maintien en fonction des éducateurs inuits. Une des principales mesures conseillées était de promouvoir des possibilités et avantages équitables pour les éducateurs, et d'instaurer des approches pour les maintenir en fonction, telles qu'un salaire valorisant leur connaissance de la langue et de la culture inuite.

L'investissement dans la petite enfance :

La petite enfance joue un rôle primordial dans la réussite scolaire de l'élève. De nombreuses recherches démontrent que la prématernelle permet de préparer l'enfant à l'école et lui donne de meilleures chances de réussite. C'est aussi à ce moment-là qu'il est important de renforcer les compétences en langue inuit.

Il est donc recommandé d'intégrer le modèle d'éducation de la petite enfance dans le système d'éducation officiel afin que la transition de la petite enfance vers la maternelle se fasse dans la même institution, assurant une meilleure réussite scolaire. Il est aussi nécessaire de permettre l'accès aux élèves de moins de 6 ans à des services continus et à une éducation de la petite enfance de qualité à un coût abordable, en plus d'installations et de garderies autorisées. Le programme doit être uniforme et fondé sur la langue, les valeurs et les modes d'apprentissage des Inuits et des méthodes pédagogiques telles que les « nids linguistiques ». La méthode remonte à une innovation des Maoris en Nouvelle-Zélande appelée « Kohanga Reo » qui consiste à engager des anciens (le plus souvent les grands-parents) pour qu'ils transmettent leur savoir concernant leur langue et leur culture.

Le renforcement des programmes d'études de la maternelle à la 12^{ème} année :

Ce point rejoint les précédentes recommandations dans le sens où il est nécessaire de développer de nouvelles ressources d'enseignement et d'apprentissage intégrant le savoir, la langue et la culture des Inuits. Les écoles inuites sont confrontées à un réel manque d'outils pédagogiques et de documents à lire dans la langue de inuits. Pour pouvoir changer le programme, il faut disposer de littérature pertinente. Il est donc recommandé de rassembler les ressources et tous les programmes d'études existants dans les 4 régions inuites, et d'élaborer ensemble un plan de financement. Ce plan permettrait de financer la production de documentation et de ressources pédagogiques inuites dans tous les niveaux d'enseignement, et de produire une réserve d'apprentissage partagée en ligne.

L'amélioration des services aux élèves nécessitant un soutien additionnel :

La charte canadienne des droits et libertés de 1982 indique que tous les enfants canadiens ont le droit d'obtenir une éducation appropriée, incluant les élèves ayant besoin de soutien additionnel. Le soutien additionnel parfois nécessaire dans les communautés inuites est à déplorer. De plus, il est difficile dans ces peuples d'effectuer un diagnostic pour les élèves éprouvant des difficultés. Les programmes présents pour les élèves canadiens tels que ceux d'alphabétisation, de mathématiques, de petits déjeuners, ainsi que des cours sur le rôle parental, sont inaccessible pour les Inuits. Or ces différents programmes ont fait leur preuve dans l'aide à la réussite scolaire.

Les services qui permettent de faire face à la différence, tels que l'enseignement spécialisé ne sont pas accessible pour ces enfants à difficultés.

L'amélioration du succès en éducation post-secondaire :

Très peu d'études ont été menées pour comprendre comment les élèves inuits sont arrivés jusqu'aux études post-secondaire : le chemin parcouru, le taux de réussite et les programmes présentant le meilleur taux de réussite comparés aux taux les plus faible. Très peu de ces élèves ont témoigné sur leur expérience. Or tous ces facteurs doivent être examinés afin de le transmettre aux autres programmes. De plus, un système de bourse devrait également être mis en place pour inciter les élèves à s'inscrire dans l'enseignement post-secondaire.

Il a été recommandé de construire une université canadienne au Nord du Pays. Le Collège Nordique francophone a vu le jour en 2012 et veut répondre aux besoins de la main-d'œuvre. Il propose une formation professionnelle linguistique et continue. Elle fait preuve d'inclusion et d'ouverture, en acceptant et en cultivant la différence. Elle est fière de contribuer à la vitalité des langues et des cultures du Territoire Nord-Ouest.

L'établissement d'un système d'écriture normalisé pour la langue des Inuits :

L'existence des différents dialectes de l'Inuktitut crée des divergences dans la manière d'écrire la langue. Comme expliqué précédemment, il existe deux systèmes d'écriture différente : un système syllabique introduit par les missionnaires et une orthographe romaine.

Un système d'écriture normalisé permettrait une diffusion plus grande de la littérature inuite telle que l'Histoire, la poésie et les ouvrages de fiction. Cela permettrait un partage de matériel avec d'autres régions inuites. L'utilisation normalisée de l'orthographe romaine serait un outil parfait pour partager des programmes d'études, des livres et du matériel médiatique. Cependant, certains opposants craignent la perte des dialectes. De plus, l'écriture syllabique représente mieux les sons de la langue. Le comité national sur la scolarisation des Inuits souligne toutefois que la normalisation de l'utilisation de l'écriture romaine n'empêche pas les utilisateurs de l'écriture syllabique à modifier leur pratique, mais plutôt à apprendre les 2 manières d'écrire la langue.

La mesure et l'évaluation du succès :

L'un des plus grands défis de l'analyse de l'enseignement dans les tribus Inuites réside dans le fait qu'il n'existe très peu de données permettant de vérifier les résultats obtenus. Cela rend la prise de décision stratégique et l'évaluation de celles déjà en place plus compliquée. Ce problème est dû au fait que la plupart des régions où se trouvent les tribus Inuites ont une capacité limitée de recherche et de surveillance. Il a donc été recommandé d'établir une capacité nationale sur les normes et la recherche appliquée en scolarisation des Inuits, sous forme, par exemple, d'un institut de recherche attaché à une université.

Cet institut aurait la capacité de surveiller les indicateurs existants et de mieux cerner les lacunes de l'éducation. Il permettrait aussi d'évaluer les résultats de la stratégie présentée, d'élaborer un modèle de cadre de travail pour l'évaluation du rendement adapté à la culture et à la langue, ainsi que des normes pour mesurer le rendement scolaire à tous les niveaux. Enfin, il pourrait former les enseignants à la recherche sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage des Inuits.

3.2.4. Évaluation et critiques

Certaines études menées démontrent l'intérêt de la stratégie nationale sur la scolarisation des Inuits, mais aussi l'impact que ces différentes recommandations peuvent avoir sur le décrochage scolaire.

L'importance de la famille :

Plusieurs études et recherches se sont portées sur l'importance de l'implication des parents dans la réussite scolaire de leurs enfants.

Dans son livre « sociologie de l'éducation » publié en 2010, M. Cherkaoui⁶ nous rappelle que les inégalités ont souvent été la conséquence du milieu social dans lequel l'individu naît. Selon lui, l'éducation a deux fonctions qui s'opposent : l'éducation comme moyen d'intégration et de mobilité sociale ou l'éducation comme source de stratification et de ségrégation sociale. Il mentionne, à juste titre, que les réformes ont, pour la plupart, comme mission principale la réduction de la seconde fonction de l'éducation au profit de la première. Le niveau d'éducation des parents influence la réussite scolaire de l'enfant, et ce malgré la démocratisation de l'enseignement public.

D'autres études telles que celles de Rumberger en 1995, Deschamps en 1992 ou encore Walker et al. en 1998 ont démontré qu'un élève issu d'une famille monoparentale aurait plus de risques d'arrêter l'école avant l'obtention d'un diplôme. Toutefois, dans ce type de cas, les facteurs économiques et psychologiques sont fortement liés à la situation. En effet, les parents divorcés se retrouvent à devoir assumer les frais d'une famille avec un seul salaire, et les enfants ne vivent pas facilement la séparation.

Enfin, des recherches ont analysé l'effet de l'investissement parental. Ils existent selon Epstein (2011), six types d'implication parentale :

1. Les rôles et responsabilités des parents envers les enfants ;
2. La communication entre l'école et la famille ;
3. La participation bénévole des parents à l'école ;
4. L'encadrement par les parents des travaux scolaires réalisés à la maison ;
5. La participation des parents au fonctionnement de l'école ;
6. La collaboration avec la communauté.

Un manque d'investissement de la part des parents peut avoir un impact négatif, et favoriser le décrochage scolaire (Epstein, 1990).

Il a aussi été démontré que les parents adoptant un comportement plutôt autoritaire et punitif et qui n'offre pas ou très peu de soutien affectif envers leur enfant ont tendance à encourager, sans le vouloir, le décrochage scolaire (Potvin et al., 1990).

Dans une étude menée en France auprès de familles ayant vécu les difficultés scolaires de leurs enfants, il en ressort un sentiment général d'abandon et de méfiance à l'égard de l'institution scolaire et des services sociaux. Cette étude nous intéresse particulièrement, car sur les 25 familles interrogées, 6 familles se reconnaissent comme gitanes. L'intégration de ces familles gitanes peut

⁶ Mohamed Cherkaoui est sociologue et directeur de recherche du CNRS. Il a effectué plusieurs recherches sur les systèmes d'enseignement en Europe, aux États-Unis et au Maroc, mais aussi sur les inégalités et la mobilité sociale.

s'apparenter à l'intégration des Inuits dans l'enseignement canadien ou encore à celle des migrants dans le système éducatif belge. Cela étant dû à la différence de culture d'appartenance de ces familles par rapport aux établissements scolaires. Ce sentiment d'abandon est doublé d'un sentiment d'insécurité suite à des menaces « racistes » reçues par ces élèves de la part d'autres élèves de l'établissement scolaire. Le manque de soutien apparaît alors, lorsque les familles faisant face à ce type de menaces, ne reçoivent aucune assistance de la part du personnel éducatif (Blaya, 2010).

De plus, ces familles ont souvent une méconnaissance du système éducatif et se sentent impuissantes face aux enseignants. Cela se produit principalement dans les familles où les parents ne sont pas allés à l'école et n'ont donc pas appris à lire ou écrire. Ce cas est similaire aux familles, inuites ou non, dont les parents n'ont pas été à l'école, ou ne comprennent pas la langue enseignée dans l'école de leur enfant, comme c'est souvent le cas dans les familles immigrantes. Les relations écoles / familles sont bien trop souvent tendues et l'incompréhension règne entre les 2 parties ; ce qui ne favorise pas la coopération nécessaire à la réussite scolaire et à la prévention du décrochage (Blaya, 2010).

Ces études nous démontrent l'importance d'établir une relation de confiance et de collaboration entre la famille et l'établissement scolaire. Dans la situation des Inuits, cette relation est d'autant plus importante à travailler, connaissant le passé douloureux que les anciens ont expérimenté aux pensionnats. Pour beaucoup, l'éducation est perçue comme une menace aux valeurs et aux aspirations des Inuits. Les anciens reconnaissent plus difficilement la valeur que l'éducation peut apporter à leur communauté. La mise en place d'une Commission de vérité et réconciliation en 2008 a permis une avancée vers une meilleure entente entre les peuples autochtones et le gouvernement. La commission a reconnu les séquelles causées par les pensionnats (Kauki, M. J., 2015).

Dans le but d'améliorer cette relation, une communauté Inuite a rédigé une boîte à outils d'idées favorisant la communication entre les écoles, les parents et la communauté. La boîte à outils propose d'organiser au moins une fois par mois des activités culturelles où les membres de la famille seraient invités à enseigner des pratiques, telles que la couture, la fabrication de bonbons ou de thé, etc. Une autre proposition est de rédiger une newsletter mensuelle pour favoriser la communication de l'école envers la communauté.

Il est aussi important d'inclure les légendes inuites dans l'enseignement. Cela permettrait de s'assurer que tous les élèves connaissent ce qui fait partie de leur croyance culturelle. Ces légendes pourraient soit être lues en classe, soit être données en devoirs à lire avec les parents. L'ensemble des idées proposées sont rédigées par des enseignants de la communauté, dans un rapport de 73 pages (Khan N., et al., 2014-2015).

La compétence de leadership chez l'enseignant :

Le leadership est « la capacité à mobiliser les ressources des collaborateurs pour atteindre les objectifs fixés »⁷. Appliquée dans le cadre de l'enseignement, la définition du leadership pourrait être vue comme la capacité de l'enseignant à mobiliser les ressources nécessaires des élèves afin qu'ils atteignent les compétences de base exigées. Une personne peut être dotée des qualités de leader dès la naissance et posséder un certain don pour le leadership, mais cette personne deviendra un vrai leader seulement grâce à des formations et de la pratique. Mais quelles sont les caractéristiques d'un bon leader ?

Il n'existe pas une liste précise reprenant l'ensemble des traits de caractère recherchés chez un leader. Toutefois, on compte généralement 2 grandes familles de caractéristiques : les qualités de « meneur » et la serviabilité qui permet d'atteindre les objectifs.

Les qualités basiques d'un « meneur » sont l'intelligence, qu'elle soit émotionnelle ou sociale, l'habilité à changer, le désir d'améliorer le monde, la capacité d'innovation, l'efficacité et le charisme. Tandis que les traits de service sont la passion, la capacité d'inspirer, la prévoyance, la compétence, la capacité d'adaptation, la concentration et le sens des responsabilités (Alekperov, 2016).

L'ensemble de ces qualités devraient donc se retrouver chez l'enseignant pour en faire un bon leader capable de mener ses élèves vers la réussite. Certaines qualités semblent indissociables de la profession telles que le sens des responsabilités, le charisme, la compétence, la capacité à inspirer, etc. Les études en pédagogie devraient former l'enseignant à s'adapter à chaque élève de sa classe, à innover et changer sa méthode d'enseignement de sorte que chacun puisse comprendre et développer les compétences nécessaires. Un bon enseignant capable d'inspirer ses élèves aura tendance à diminuer les risques de décrochage scolaire.

L'importance de la petite enfance :

Plusieurs recherches ont été menées sur l'intérêt de l'enseignement maternel. L'ensemble des recherches se mettent d'accord sur le fait que la fréquentation de l'école maternelle apporte un avantage pour la suite de la scolarité, en diminuant les risques de redoublement. Des études ont également suivi des élèves de primaire, dans le but de comparer leurs parcours selon qu'ils aient été inscrits en maternelle à l'âge de 2 ans (scolarisation précoce) ou à l'âge de 3 ans. En 1992, Jarousse, Mingat et Richard ont relevé l'impact positif et durable de la scolarisation à l'âge de 2 ans sur les acquisitions scolaires en français et en mathématiques. Selon une étude dirigée par Caille et

⁷ Définition trouvée sur linternaute.fr

Rosenwald en 2006, les élèves en scolarisation précoce ont des résultats, en moyenne, supérieurs à ceux dont la scolarité a commencé à l'âge de 3 ans. Toutefois, cette tendance diminue au cours de la primaire. Les effets positifs démontrés dans cette étude ne sont donc pas permanents, ils ont tendance à s'estomper au fil des années d'enseignement (Suchaut, 2008).

Le programme d'étude :

Les programmes d'études sont « des référentiels de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par l'autorité compétente pour une année »⁸. La compétence quant à elle se définit comme la capacité par la personne d'assembler ses propres connaissances pour faire face à des situations complexes d'une même famille (Scallon, 2004).

L'approche par compétences permet aux élèves de développer les savoirs nécessaires pour une insertion socio-professionnelle tout en acquérant des valeurs universelles et humanistes. Un programme d'étude renforcé et plus long permet un meilleur apprentissage et un meilleur développement des valeurs d'égalité, d'esprit critique et de cohésion sociale (Thaâlibi et al., 2005). Un allongement du programme d'étude offre une possibilité de renforcement des compétences de base, tout en renouant avec le plaisir et le désir d'apprendre, en diversifiant les approches pédagogiques, tout en adaptant les savoirs.

La recommandation de renforcement des programmes d'études de la maternelle à la 12^{ème} année prend tout son sens dans ce contexte. Nous avons pu voir dans le point précédent l'importance de la petite enfance. Si le programme d'études commence dès la petite enfance, et continue jusqu'à la 12^{ème} année, les élèves devraient avoir acquis l'ensemble des compétences de base utiles à la vie en communauté.

L'établissement d'un système d'écriture normalisé pour la langue des Inuits :

En septembre 2019, l'adoption d'une orthographe standardisée sur l'ensemble de son territoire a été votée par le conseil d'administration de l'Inuit Tapiriit Kanatami. Pour établir cette nouvelle orthographe standardisée, les aînées, professeurs et autres locuteurs ont été consultés. Il s'agit là d'une étape importante pour protéger et préserver la langue.

De plus, l'unification de la langue contribue à une amélioration, une meilleure promotion et une revitalisation de l'Inuktitut. Elle lève les barrières entre les Inuits, étant donné l'existence de neuf

⁸ Définition trouvée sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=25279&navi=297>

systèmes d'écriture de la langue inuit. Les personnes parlant des dialectes différents se comprennent à l'oral, mais l'écriture des dialectes est souvent plus compliquée à comprendre. L'ITK recommande donc l'utilisation de l'alphabet romain pour l'écriture unifiée afin de pouvoir mieux inclure les différents sons, que l'alphabet syllabique ne permet pas toujours de différencier.

La mesure et l'évaluation du succès :

En ce qui concerne la dernière recommandation, la communauté Inuite travaille depuis 2017 sur l'élaboration d'un cadre d'évaluation de la stratégie nationale avec le Centre de recherche sur les services éducatifs et communautaires (CRECS). Le but de cette collaboration est de produire une revue littéraire sur le statut de l'éducation inuite, construite sur une recherche empirique, de développer un système de réseau de partage de données et le développement d'un modèle logique d'investissement dans le programme « Engaging Parents in Education ». La collaboration a permis l'élaboration d'une feuille de route décrivant les étapes à suivre pour la mise en œuvre de la stratégie.

3.2.5. Conclusion

Cette étude de cas nous a permis de comprendre comment les barrières de la diversité ont été surmontées au Canada, avec les populations autochtones, et plus particulièrement avec les peuples Inuits. Le problème d'intégration vécu par les Inuits a quelques similitudes avec le problème d'intégration des migrants en communauté française.

Premièrement, la barrière de la langue est un problème récurrent dans beaucoup de pays tel que la Belgique, accueillant des migrants. Les enseignants doivent être aptes à enseigner à des élèves pour qui le français n'est pas la langue maternelle.

Ensuite, les élèves issus de l'immigration rencontrent également des problèmes de discrimination, autant par les professeurs, le personnel de direction, ou les autres élèves de la classe. Ce problème peut provoquer chez l'élève un sentiment de rejet. Il aura tendance à ne plus oser demander l'aide supplémentaire dont il a besoin, de peur de se faire juger, et finira en échec scolaire. Beaucoup d'élèves en situation d'échec scolaire sont dégoûtés par le système scolaire et finissent en situation de décrochage scolaire.

Enfin, l'implication des parents a également été un défi important à relever au Canada. Et ce problème est aussi fréquent chez les migrants. Les parents immigrés semblent avoir peu de confiance dans l'enseignement en communauté française, ce qui n'encourage pas leurs enfants à poursuivre leur scolarité.

C'est pourquoi il est important de prendre en compte cette diversité dans l'enseignement afin de diminuer le taux de décrochage scolaire et permettre à tous les mêmes chances de réussite.

4. Enquêtes PISA

4.1. Introduction

Dans cette partie, nous allons utiliser les données PISA, afin de calculer l'efficacité des systèmes belges et canadiens sous différentes formes. Cela nous permettra une comparaison analytique des systèmes, plutôt que théorique. Nous allons donc comparer le taux de réussite en mathématiques des élèves des 2 pays, en tenant compte de l'impact de l'immigration sur les résultats obtenus.

Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA), coordonné par l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique), est une enquête internationale qui a lieu tous les 3 ans, dont la finalité est d'évaluer les différents systèmes d'éducation dans le monde. Cette évaluation se fait en testant les compétences des élèves de 15 ans qui arrivent à la fin de leur parcours scolaire obligatoire⁹. Depuis 2000, le test PISA a été appliqué dans plus de 90 pays et porte sur les principales matières que sont la lecture, les mathématiques et les sciences ; le but étant d'évaluer comment ils appliquent ce qu'ils voient en cours à des situations de la vie courante. En plus de répondre aux tests, l'élève répond à un questionnaire lié à son environnement global (contexte familial, environnement de l'école...). Cela donne la possibilité d'analyser comment ce contexte peut influencer les résultats de l'élève.

Le programme permet une comparaison valide entre les pays et les cultures et procure aux responsables politiques et aux scientifiques une base de données importante pour analyser, évaluer et éventuellement remettre en cause le système éducatif mis en place.

Les mathématiques permettent aux jeunes de se préparer à la vie dans notre société actuelle. De nos jours, nous rencontrons, aussi bien dans la vie quotidienne que dans la vie au travail, un certain nombre de problèmes et situations qui nécessitent un minimum de compréhension en mathématiques pour les résoudre. C'est pourquoi seuls les résultats en mathématiques vont être utilisés afin d'indiquer comment l'individu va répondre plus tard aux diverses situations qu'il peut rencontrer impliquant des mathématiques. Le test est réparti de la manière suivante : 25 % du test correspond à de la formulation mathématique des situations, 50 % concernent le fait de savoir appliquer les concepts, faits, procédures et raisonnements et les 25 % restant concernent

⁹ La Belgique est un des rares pays (avec l'Allemagne) où l'enseignement est obligatoire jusqu'à 18 ans. Dans la plupart des autres pays européens, l'école est obligatoire jusqu'à 15-16 ans (BECKERS, J., 2008).

l'interprétation des résultats, ainsi que leur application et évaluation. De plus, les résultats sont classifiés en 6 niveaux de performances, décrits en annexe A.2 (OCDE, 2017).

4.2. Résilience scolaire — Analyse STATA

4.2.1. Définitions

Il existe 3 critères d'évaluation pour définir la qualité de l'enseignement : le rendement, l'égalité et la mobilité sociale. Connaître le niveau socio-économique de l'élève est un atout pour apprécier les 3 critères d'évaluations de l'enseignement, observables grâce aux tests PISA.

1. Le rendement prend en compte la performance des écoles en observant les résultats des élèves. Une école est considérée comme performante lorsque les résultats d'un élève dépassent ce qui est attendu de lui au vu de sa position sociale.
2. L'égalité utilisée dans ce contexte correspond à l'égalité des chances ; ce qui signifie que les résultats scolaires ne devraient pas dépendre de l'origine sociale de l'élève.
3. Le 3^e critère s'observe en comparant les résultats des élèves d'origine sociale différente à leur position relative sur l'échelle des résultats du pays concerné. L'analyse de la mobilité est réalisée en utilisant le coefficient de corrélation Spearman.

L'origine sociale est mesurée avec l'index ESCS (Economic Social and Cultural Status), qui évalue la situation économique sociale et culturelle des élèves. Afin de déterminer ce statut, l'index regarde la position et le niveau d'étude des parents, ainsi que l'éducation et les ressources culturelles de la famille. La 1^{re} partie du test PISA vise à récolter les informations nécessaires pour connaître le contexte d'éducation de l'enfant de 15 ans. Dans cette 1^{re} partie, il leur est demandé le nombre de livres ou de dictionnaires qu'ils possèdent à la maison, si l'enfant a un bureau où il peut travailler et étudier, ou encore si la famille possède une œuvre d'art à la maison. L'index a, au niveau international, une moyenne de 0 et un écart-type de ± 1 , ce qui signifie qu'un élève venant d'un milieu moyennement favorisé aura un indice de 0 ; un élève issu d'un milieu plutôt favorisé aura un indice de 1 ; tandis qu'un élève provenant d'une famille défavorisée aura un indice de -1.

En conclusion, la résilience scolaire se définit par la capacité d'un élève en milieu défavorisé de réussir à l'école, et est donc liée à la mobilité sociale. En effet, un pays avec une mobilité sociale élevée a une plus grande probabilité d'avoir des élèves résilients. Les élèves résilients sont aussi la preuve que le système éducatif permet une réelle égalité des chances.

4.2.2. Inégalité des chances

L'inégalité des chances apparaît lorsque la réussite d'une personne dépend seulement de son statut social, communément appelé la « loterie de la naissance ». Elle se calcule en prenant la probabilité qu'un élève se situant dans le quartile le plus bas de l'index socio-économique réussisse à se placer

parmi les meilleurs élèves du pays (le 4^e quartile au niveau des résultats du test PISA). La division de la population en quartile nous permet d'obtenir quatre groupes se composant chacun de 25 % de l'échantillon.

Les bases de données du test PISA comprennent, pour chaque élève de 15 ans, 5 résultats en mathématiques, voir 10 pour l'année 2015. Afin de faciliter la démarche, l'ensemble des analyses se base sur la moyenne obtenue des 5 premiers résultats du test en mathématique. Dans le cas présenté ci-après, l'analyse est réalisée à partir de la moyenne obtenue dans chaque quartile, aussi bien pour le niveau socio-économique que pour les résultats au test.

Une première analyse nous permet de voir que, parmi les élèves de 15 ans en Belgique, 16 % sont répertoriés comme issus de l'immigration de 1^{ère} et de 2^{ème} génération. Seulement 10 % de ces élèves se classent parmi les meilleurs élèves en mathématique.

Tableau 4.1. Répartition des élèves du 4^e quartile en mathématiques selon le niveau ESCS.

Quartile	Belgique		Canada
	Tous	Immigrés	Tous
1er	8,59%	0,93%	12,54%
2ème	15,53%	1,65%	19,23%
3ème	28,73%	1,86%	28,44%
4ème	47,14%	2,5%	39,79%

Ce tableau nous donne la répartition des élèves se trouvant parmi les meilleurs élèves de leur pays au test PISA, selon leur indice ESCS. Dans la première colonne belge (tous) sont répertoriés l'ensemble des élèves ayant participé au test PISA en 2015, se classant parmi les meilleurs élèves de leur génération, tandis que la suivante donne la proportion d'élèves issus de l'immigration de 1^{ère} et de 2^{ème} parmi ces élèves.

Nous remarquons que 8,59 % des étudiants belges ayant un statut social faible font partie de ceux ayant de meilleurs résultats en mathématique, comparés à 12,54 % au Canada. De même que 15,53 % des élèves belges du second quartile de l'index ESCS se retrouvent dans le plus haut quartile du score obtenu, alors que nous obtenons 19,23 % pour la même catégorie au Canada. Pour les élèves du 3^e quartile, le même pourcentage d'étudiants se situent dans le plus haut quartile en mathématique en Belgique et au Canada : 28 %. Enfin, 47,14 % des étudiants belges de statut social plus élevés obtiennent des résultats leur permettant de se retrouver dans le plus haut quartile en mathématique, contre 39,79 % au Canada.

Nous relevons également une faible représentation des élèves issus de l'immigration dans le dernier quartile en mathématique. En Effet, parmi les élèves du 4^{ème} quartile en mathématique, seulement

6,9 % sont issus de l'immigration. Cependant, la tendance semble rester la même : les élèves appartenant à un plus haut niveau social ont tendance à avoir de meilleurs résultats.

Cette 1^{re} partie nous indique que le système canadien est plus égalitaire que le système belge, et que, dans les deux pays, un élève venant d'une famille plus riche aura tendance à avoir de meilleurs résultats aux tests PISA. Il est cependant trop tôt pour en tirer des conclusions, d'autres facteurs peuvent influencer ces résultats.

4.2.3. Inégalité de performance et inégalité sociale

Dans la table ci-dessous, nous retrouvons les moyennes en mathématiques du 1^{er} et du 10^e décile des années 2006 à 2015, pour la Belgique et le Canada, ainsi que la différence de moyenne entre le 1^{er} et le 10^e décile. À savoir que le 1^{er} décile représente les 10 % d'élèves du pays donné ayant les moins bons résultats au test PISA, tandis que le 10^e décile regroupe les 10 % d'élèves ayant le meilleur score du pays donné au test PISA.

Tableau 4.2. Moyennes des 1^{er} et 10^e décile des résultats obtenus au test PISA et la différence.

Année	1 ^{er} Décile		10 ^e Décile		Différence	
	Belgique	Canada	Belgique	Canada	Belgique	Canada
2006	346,146	370,947	678,031	656,412	331,885	285,464
2009	336,456	366,042	673,565	656,098	337,109	289,156
2012	344,625	366,644	682,865	656,757	338,239	290,113
2015	344,481	365,632	657,232	642,263	312,751	276,631

Ce tableau permet aux lecteurs de se rendre compte de la différence de niveau en mathématique présente dans les deux pays. Entre 2006 et 2012, l'écart semble augmenter, pour enfin diminuer en 2015. Cette réduction d'écart entre les déciles est sûrement due aux différentes réformes entreprises dans les deux pays ces dernières années. Cependant, si l'on regarde attentivement le tableau, la différence de niveau entre les moins bons élèves et les meilleurs élèves s'amenuise principalement due à une diminution des notes des meilleurs élèves, pas par une augmentation des élèves ayant de moins bons résultats.

De plus, la différence est plus grande en Belgique qu'au Canada, ce qui indique une plus grande différence de niveau au sein de la Belgique. Toutefois, cette différence diminue au fil des ans. En 2006, l'écart des différences était de 46 points entre la Belgique et le Canada ; cet écart est réduit à 36 points en 2015. Il faut noter que les résultats des bons élèves en mathématiques diminuent plus en Belgique qu'au Canada entre 2006 et 2015, ce qui peut justifier la réduction des différences de niveaux entre les pays observés.

Nous observons également que, de manière générale, les meilleurs élèves belges ont une moyenne supérieure aux meilleurs élèves canadiens ; tandis que les notes sont en moyenne plus basses en

Belgique pour les moins bons élèves. Ce qui signifie qu'en moyenne, l'enseignement belge est bénéfique pour les bons élèves, mais ne profite pas aux élèves en difficultés.

L'OCDE a publié les résultats du test de 2015 dans son volume I, dans lequel le classement des pays selon leur résultat et leur niveau économique est présenté. C'est Singapour qui se retrouve à la tête de ce classement, avec une moyenne de 564 points, suivi de Hong-Kong (548 points). Le Canada se classe 10^e (516 points), et la Belgique 15^e (507).¹⁰.

Dans le tableau suivant, nous analysons à nouveau les résultats en mathématiques selon le 1^{er} et 10^{ème} décile, mais en distinguant cette fois la moyenne des élèves natifs belges et des élèves issus de l'immigration dans le 1^{er} et le 10^{ème} décile. La tendance qui en ressort est que de manière générale, les élèves ayant connu l'immigration ont des résultats plus faibles que les élèves natifs belges. C'est en 2012 que la différence entre les natifs belges et les immigrés est la plus forte.

Tableau 4.3. Moyennes des 1^{er} et 10^e décile des résultats obtenus au test PISA et la différence.

Année	1 ^{er} décile		10 ^{ème} décile		Différence	
	Belges	Immigrés	Belges	Immigrés	Belges	Immigrés
2006	354,057	334,095	678,139	674,085	324,083	339,989
2009	338,779	337,372	673,541	673,774	334,762	336,401
2012	349,872	305,193	683,022	623,261	333,15	318,067
2015	347,668	342,048	657,692	645,917	310,033	303,868

Nous pouvons aussi comparer les élèves belges et canadiens en fonction de leurs indices ESCS, en les répartissant en déciles selon leur indice ESCS. Une fois répartis en déciles, nous allons observer la moyenne du 1^{er} et du 10^{ème} décile et comparer l'écart entre ces 2 déciles. La répartition en déciles se fait de la manière suivante : le 1^{er} décile regroupe les 10 % des élèves ayant leur niveau socio-économique le plus faible du pays tandis que le 10^{ème} décile rassemble les élèves ayant leur niveau socio-économique parmi les plus élevés du pays, tel que représenté dans le tableau suivant :

Tableau 4.4. Moyennes des niveaux ESCS des 1^{er} et 10^e déciles + écart de niveau.

Année	1 ^{er} Décile		10 ^e Décile		Différence	
	Belgique	Canada	Belgique	Canada	Belgique	Canada
2006	-1,4	-1,15	1,68	1,62	3,08	2,78
2009	-1,4	-1,01	1,71	1,8	3,11	2,81
2012	-1,41	-1,12	1,55	1,72	2,96	2,84
2015	-1,42	-1,09	1,49	1,71	2,92	2,81

¹⁰ OCDE (2016), Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr>, p188

Ce tableau nous permet de voir que les Belges ont en moyenne un niveau socio-économique moins élevé que les Canadiens. De plus, en Belgique le niveau social diminue d'année en année, que ce soit pour le 1^{er} ou le 10^e décile. Tandis que pour le Canada, nous ne pouvons pas clairement tirer de tendance, le niveau reste plus ou moins constant.

Le fossé entre les élèves issus d'un milieu défavorisé et les élèves issus d'un milieu favorisé est plus grand en Belgique, ce qui implique une plus grande disparité des niveaux sociaux dans notre pays. Cependant, cette disparité a tendance à diminuer au fil des années, contrairement au Canada, où il reste plus ou moins constant.

Tableau 4.5. Répartition des immigrés belges dans les 1^{er} et 10^{ème} déciles du niveau ESCS¹¹.

ESCS	1 ^{er} Décile		10 ^{ème} Décile	
	Belges	Immigrés	Belges	Immigrés
2006	66,19%	31,98%	89,39%	7,44%
2009	61,95%	31,89%	86,46%	8,91%
2012	65,51%	32,34%	89,26%	9,67%
2015	63,07%	34,29%	89,32%	9,31%

Ce tableau est intéressant pour observer la composition des élèves appartenant au 1^{er} et 10^{ème} décile du niveau socio-économique. La proportion d'élèves immigrés est plus importante dans le 1^{er} décile que dans le 10^{ème} décile. Cela nous permet de conclure que les élèves issus de l'immigration ont tendance à avoir un niveau socio-économique plus faible que les natifs belges.

¹¹ Les résultats obtenus ne font pas 100% étant donné l'existence de données manquantes dans la base de données PISA sur le statut d'immigration de l'élève.

Tableau 4.6. Répartition du statut immigré dans les 1^{er} et 10^{ème} déciles du score en math¹².

Math	1 ^{er} Décile		10 ^{ème} Décile	
	Belges	Immigrés	Belges	Immigrés
2006	62,6%	32,09%	97,86%	1,7%
2009	60,4%	28,78%	96,79%	3,09%
2012	59,9%	33,29%	97,37%	2,39%
2015	58,20%	34,5%	94,82%	4,75%

Les résultats obtenus nous permettent d'observer la même propension que dans le tableau 4.5. C'est-à-dire que les élèves issus de l'immigration ont tendance à se retrouver parmi les élèves les plus faibles en mathématiques, comparés aux élèves natifs belges. La proportion des élèves immigrés dans le 10^{ème} décile est particulièrement faible, avec un taux de représentation maximum de 4,75% en 2015.

Enfin, comme dernière analyse de l'inégalité des performances et des inégalités socio-économiques, j'ai construit deux tableaux (annexes A. 3 et A.4) qui représentent la répartition de la population en pourcentage dans chacun des déciles en mathématiques et en indices ESCS, pour chacun des deux pays. D'après ces tableaux, il est plus fréquent pour un élève du 1^{er} décile ESCS, de se retrouver au 1^{er} décile en mathématique, et de même pour un élève du 10^e décile au niveau socio-économique se retrouvant plus souvent au 10^e décile en mathématique. Dans le premier cas, 2,35 % des élèves en Belgique et 2,16 % au Canada restent dans le 1^{er} décile ; et respectivement, 2,68 % et 2,09 % des élèves restent dans le 10^e décile. À l'opposé, seulement 0,28 % et 0,16 % (Canada, Belgique) des élèves appartenant au 1^{er} décile du niveau socio-économique réussissent à se placer parmi les meilleurs élèves en mathématiques.

4.2.4. Impact de l'index ESCS et du statut d'immigration

Afin d'analyser l'impact du niveau socio-économique et du statut d'immigration sur les résultats au test PISA en mathématiques, nous allons effectuer une régression du résultat en mathématique ($\ln(\text{maths_score})$). Les variables explicatives sont l'index escs (escs) et une variable binaire (migr)

¹² Les résultats obtenus ne font pas 100% étant donné l'existence de données manquantes dans la base de données PISA sur le statut d'immigration de l'élève.

étant égale à 1 si l'élève a connu l'immigration de 1^{ère} ou de 2^{ème} génération, et égale à 0 dans le cas contraire. Afin que le résultat soit plus précis et plus facilement lisible, les scores aux tests seront en logarithme. Voici les régressions obtenues pour l'année 2015 (les annexes A.5 et A.6 représentent les tables de régression) :

$$\text{Belgique : } \ln(\text{math_score}) = 6,22 + 0,083 * \text{escs} - 0,088 * \text{migr} + u \quad (4.1)$$

$$\text{Canada : } \ln(\text{math_score}) = 6,18 + 0,059 * \text{escs} + 0,026 * \text{migr} + u \quad (4.2)$$

Avant d'analyser les résultats, il me semble important de préciser que le coefficient de détermination pour les deux régressions est faible (Belgique : $R^2 = 21,49\%$; Canada : $R^2 = 9,8\%$), ce qui signifie qu'il existe d'autres variables manquantes qui influencent les notes en mathématiques, et par conséquent, que les 2 variables explicatives n'ont qu'un faible impact sur la variable dépendante. Les coefficients sont significatifs ($p\text{-values} = 0$), ce qui implique qu'ils peuvent être interprétés.

L'interprétation des résultats, nous donne qu'une augmentation de 1 unité du niveau socio-économique augmente en moyenne les résultats en mathématique de 8,3 % (Belgique) ou de 5,9 %, (Canada), toutes choses étant égales par ailleurs. La relation entre les 2 variables est donc positive, lorsque le niveau socio-économique augmente les résultats auront tendance à augmenter, et inversement, si le niveau ESCS diminue, les résultats auront tendance à diminuer aussi.

Concernant l'impact du statut d'immigration sur les résultats en mathématiques, les résultats sont très différents selon le pays observé. Être immigré en Belgique, a tendance à avoir un impact négatif sur les résultats, avec une diminution de 8,8% du score obtenu en mathématiques si l'élève est immigré, tout autre chose étant égale par ailleurs. Alors qu'au Canada, être immigré semble impacter positivement les résultats de l'élève étant donné qu'être immigrant va augmenter en moyenne les résultats de 2,6%, toute autre chose étant égale par ailleurs. La relation observée est donc positive au Canada entre les résultats en mathématiques et le fait d'être immigré, contrairement à la Belgique où la relation est négative.

4.2.5. La corrélation de Spearman

La mobilité de Spearman permet d'évaluer la relation monotone entre 2 variables, c'est-à-dire une relation où les variables ont tendance à se modifier ensemble, mais pas à la même vitesse. Dans notre cas, nous allons mesurer la mobilité entre la position sociale et la position scolaire d'un point de vue strictement ordinal. Il s'agit d'une analyse de rang, nous allons donc à nouveau classer les élèves par déciles afin de calculer la corrélation de Spearman. Avec STATA, nous obtenons le coefficient de corrélation de Spearman, qui nous permet de calculer la mobilité ($\text{Mobilité de Spearman} = 1 - \text{corrélation Spearman}$) dont les résultats sont visibles dans le tableau suivant :

Tableau 4.7. Mobilité de Spearman.

Mobilité de Spearman	Belgique	Canada
2006	0,5934	0,6914
2009	0,5939	0,7239
2012	0,6124	0,7407
2015	0,5553	0,6917

Pour pouvoir interpréter le tableau, il faut savoir que si la mobilité de Spearman est égale à 1, cela signifie que les deux variables sont indépendantes et par conséquent non corrélées, et, inversement, si le coefficient est égal à 0, les 2 variables sont dépendantes. À nouveau, nous observons que l'origine sociale de l'élève est plus déterminante en Belgique qu'au Canada, ce qui ne favorise pas la résilience des élèves.

Cependant, la mobilité a évolué dans le bon sens entre 2006 et 2012, pour ensuite se détériorer en 2015, et se trouver à un niveau plus bas que 2006. Le même scénario se produit au Canada : la situation s'améliore entre 2006 et 2009, puis retourne au même niveau que 2006 en 2015. Il faudra attendre les résultats de 2018 (qui ne sortent qu'en décembre 2019) pour voir si cette tendance continue.

4.2.6. Analyse de rang en rang

Dans cette sous-partie, nous allons analyser l'impact du changement de décile au niveau socio-économique et de la migration sur le décile d'appartenance en mathématiques. L'analyse est donc basée sur les équations suivantes (les annexes A.7 et A.8 reprennent les tables de régressions) :

$$\text{Belgique : } \text{math_decile} = 3,49 + 0,41 * \text{escs_decile} - 1,3 * \text{migr} + u \quad (4.3)$$

$$\text{Canada : } \text{math_rank} = 3,74 + 0,31 * \text{escs_rank} + 0,41 * \text{migr} + u \quad (4.4)$$

Le coefficient de détermination obtenu est assez faible : Belgique : $R^2 = 22,13 \%$; Canada : $R^2 = 10,20 \%$. Cela implique que les variables explicatives ne déterminent qu'à elles seules 22,13% ou 10,20 % de la variable dépendante. Il existe d'autres variables explicatives, le niveau socio-économique et le statut d'immigration ne déterminent que faiblement les résultats du test. Les coefficients sont quant à eux significatifs, ce qui nous permet de les interpréter, leurs effets n'étant pas égal à zéro.

Si la position sociale augmente de 1 rang, la probabilité d'appartenance au rang supérieur en mathématique sera plus grande de 0,41 pour la Belgique et de 0,31 pour le Canada. Tandis que si l'élève est issu de l'immigration, le décile d'appartenance aura tendance à diminuer de 1,3 pour la Belgique, mais la tendance s'inverse au Canada, où le décile de l'élève aura tendance à augmenter de 0,41.

Ces résultats ne sont pas surprenants, en comparaison des résultats obtenus plus haut concernant l'impact de l'index ESCS sur les résultats obtenus au test PISA. À nouveau, nous observons les mêmes tendances d'impact positif de l'immigration sur les résultats pour les élèves canadiens, et à l'inverse l'impact négatif que l'immigration a sur les élèves belges.

4.2.7. Conclusion de l'analyse STATA

Cette partie nous a permis de comparer le rendement, l'égalité et la mobilité sociale des systèmes scolaires de la Belgique et du Canada.

Une première constatation est que le Canada permet plus facilement l'existence d'élèves résilients que la Belgique. Selon cette analyse, le Canada répond mieux aux 3 critères d'évaluation de l'enseignement que sont le rendement, l'égalité et la mobilité sociale.

Une deuxième constatation faite, est que le système éducatif belge est plus performant pour les bons élèves, mais qu'il ne s'adapte pas bien pour les élèves en difficultés.

Enfin, nous avons pu visualiser la différence de résultats pour les élèves immigrés en Belgique ou au Canada. La Belgique ne réussit pas à intégrer la différence ethnique et sociale dans son système scolaire afin de leur permettre une ascension sociale. L'enseignement belge est un reproducteur des inégalités. Il faut toutefois nuancer ces résultats positifs obtenus pour le Canada. Dans un rapport annuel au Parlement de l'immigration de 2018, il a été transcrit que lors de l'année 2017, 56% des immigrés se situaient dans la catégorie de l'immigration économique. Cette catégorie correspond à l'immigration des travailleurs qualifiés et des gens d'affaires, et que 93% des immigrants avaient déjà une connaissance de l'anglais ou du français en arrivant au Canada. Ils n'éprouvent donc pas les mêmes difficultés d'intégration que les migrants ont en Belgique, ou que les Inuits ont au Canada.

Lorsque nous évaluons ces résultats au fil des ans, il est certain que la Belgique tente de s'améliorer, toutefois, il reste des progrès à faire. De plus, il faut garder en tête que nous avons ici interprété les résultats de la Belgique, et pas de la Communauté française. Or, la Communauté flamande a démontré lors des différents tests PISA avoir un niveau scolaire en moyenne supérieur au niveau francophone. Dans une étude de 2013 réalisée à la demande de la Fondation Roi Baudouin, les résultats obtenus grâce au test PISA 2012 donnent une moyenne pour la Flandre supérieure à la moyenne de l'OCDE (Danhier J., Devleeshouwer P., et al.). La Flandre peut avoir un impact positif sur les résultats obtenus. Dans la partie suivante, nous allons voir quelles sont les mesures prises par le Pacte pour un enseignement d'excellence pour tenter de résoudre les problèmes de notre enseignement.

5. Le Pacte pour un enseignement d'excellence

5.1. Introduction

Le Pacte pour un enseignement d'excellence est une démarche collaborative et participative menée par les acteurs de terrain de l'enseignement. Le but est de renforcer la qualité de l'enseignement et d'améliorer le rendement de celui-ci. En effet, bien que la Belgique ait un financement par élève au-dessus de la moyenne européenne (annexe A.9), le système scolaire reste inéquitable et obtient des résultats globaux inférieurs à la moyenne de l'OCDE. L'objectif principal du Pacte est de réduire le taux de décrochage scolaire.

Afin de réaliser au mieux le Pacte, le Gouvernement a décidé de créer différents groupes pour les différentes phases, de manière à ce que le processus soit efficace et participatif (Gouvernement FWB, 2015).



Un **comité d'accompagnement** était chargé de se réunir en début de processus, et à la fin de chaque étape afin d'analyser et de discuter du travail proposé par le Groupe Central. Ce comité était présidé par le ministre de l'Éducation¹³.

Le suivi de l'élaboration et de l'exécution concrète est assuré par un **Groupe Central** multidisciplinaire. Il est notamment chargé de la coordination de l'opération du Pacte d'excellence durant les phases 1 à 3 et du suivi des groupes de travail. Il discute également des résultats obtenus

¹³ Lors du démarrage du Pacte, la ministre de l'éducation était Joëlle Milquet (2014-2016), du parti CDH. Aujourd'hui, la ministre de l'éducation est Marie-Martine Schyns (2016-), également partisane du CDH. Pour voir la liste complète des membres du comité : GOUVERNEMENT FWB (2015), Note en vue de l'élaboration du Pacte. P.46.

par ces groupes de travail et propose des décisions au Comité d'accompagnement. De même qu'il coordonne l'analyse et la rédaction des propositions de réformes et gère le site internet du Pacte pour un enseignement d'excellence (www.pactedexcellence.be). Il sera en charge de suivre l'exécution lors de la phase 5.

Le Groupe Central est coprésidé par le (la) représentant(e) de la ministre de l'Éducation et le secrétaire général de la FWB.¹⁴ Il est assisté par le Bureau du Pacte et un comité scientifique.

Le Bureau du Pacte est responsable de constituer les dossiers, et préparer les propositions de cahier des charges à destination des groupes de travail, et d'assurer le suivi des travaux. Il est aidé par des équipes universitaires chargées d'accompagner le processus. **Le comité scientifique** (équipes universitaires) se compose des représentants des 6 universités et d'équipes de hautes écoles, de la Fondation Roi Baudouin, de consultants ou experts éventuels. La méthodologie utilisée pour cette réforme de l'enseignement a été planifiée par ces 3 groupes (Bureau du Pacte, Comité Scientifique, et Groupe Central).

Six groupes de travail ont été constitués par le Groupe Central afin d'élaborer le Pacte en fonction des différentes phases prévues, deux travaillant chacun sur les deux missions de la phase 1, et quatre se concentrant sur les quatre thématiques de la phase 2.

Enfin, diverses **équipes académiques, d'experts ou de consultants extérieurs** ont été interrogés et sollicités pour accompagner et conseiller le processus de changement. Ils opèrent certaines recherches sur les thématiques proposées, ils accompagnent le processus de changement, et conseillent en matière d'innovation pédagogique.

5.1.1. Élaboration

Il est prévu que l'organisation du Pacte se fasse en 6 phases : quatre phases pour l'élaboration et l'appropriation collective du Pacte prévue de janvier 2015 à mi-avril 2016 ; les 5^{es} et 6^{es} phases correspondent à la mise en œuvre qui se déroulera sur 10 ans, de 2015 à 2025 (Gouvernement FWB, 2015). Voici comment le pacte de l'excellence a été prévu pour son implémentation. Il s'agit d'un projet qui s'étale sur plusieurs années et l'ensemble des décrets découlant du pacte ne prendront acte seulement quand les changements précédents auront bien été établis, afin que le changement se passe sans heurt.

¹⁴ Voir la composition du Groupe central : GOUVERNEMENT FWB (2015), Note en vue de l'élaboration du Pacte. P.46.



La phase 1 s'est déroulée en deux mois et demi entre la fin janvier et la mi-avril 2015. Elle était composée de 2 missions principales : faire un état des lieux de la situation actuelle de l'enseignement et définir les objectifs et les missions de l'école du 21^e siècle.

La phase 2 visait à définir les objectifs prioritaires du Pacte et s'est déroulée entre avril et mai 2015. Ces objectifs se sont basés sur quatre éléments clés incontournables de l'amélioration du système scolaire et de l'environnement pédagogique (les acteurs de l'enseignement, les élèves, les savoirs et compétences, et la Gouvernance). Les quatre éléments ont été déterminés grâce aux connaissances actuelles de la situation de notre système, et ont été précisés avec la phase 1 du Pacte.

La phase 3 comprend les plans d'action à mettre en œuvre pour renforcer la qualité de notre enseignement, et s'est passée de mai à décembre 2015. Chaque thématique y a été développée en 3 points :

1. L'établissement de la nécessité des changements proposés ;
2. La description du résultat attendu ;
3. Le détail des initiatives envisagées.

Enfin, les propositions de réformes et d'actions définies dans la Déclaration de Politique Communautaire (DCP) en matière d'enseignement font partie intégrante de la phase 3 du Pacte et permettent au Gouvernement d'adopter, sans attendre la conclusion du Pacte, des notes et des projets de décret visant à implémenter les différentes mesures de la DCP.

La phase 4 est la dernière phase du dispositif de participation, d'information et d'appropriation. Elle s'est réalisée de janvier à mars 2016. Cette phase a eu pour but d'expliquer, de sensibiliser et de discuter des objectifs et propositions de plan d'action et d'écouter et d'intégrer les différentes remarques venant de tous les acteurs éducatifs en Wallonie et à Bruxelles. Les différentes rencontres de terrain tentaient de favoriser l'appropriation du Pacte par l'ensemble de la population. À la fin de cette phase, le Pacte a été ajusté sur la base des éléments recueillis et soumis pour approbation finale au Gouvernement.

La phase 5 est la phase d'adoption du Pacte et du plan séquencé de sa mise en œuvre. Elle a eu lieu en avril 2016. Le Pacte a été adopté par le Gouvernement et communiqué aux acteurs. Les

implications en termes de ressources humaines et financières y ont été analysées, et des mécanismes d'évaluation y sont prévus.

La phase 6 correspond à la mise en œuvre pluriannuelle du Pacte. Il est prévu de mobiliser la communauté scolaire et de mettre en œuvre les initiatives retenues dans le Pacte selon un échéancier et des stratégies ciblées. Afin de donner l'élan à l'ensemble de la démarche, la mise en œuvre doit être engagée dès que possible. Un comité de suivi sera accrédité pour assurer la continuité de la mise en œuvre.

5.1.2. Processus participatif

Comme dit précédemment, le Pacte part d'une démarche collaborative et participative. Le processus participatif est important à considérer lorsque le gouvernement désire réformer les fonctions publiques. Il permet aux acteurs concernés par la réforme de se sentir inclus et, par la suite, de mieux accepter le changement. Voici comment ce processus a été organisé, et quels sont les acteurs qui ont été inclus dans la prise de décision.

Ce sont des opérateurs externes ayant une expertise garantissant la fiabilité de leur travail qui ont recueilli les avis et propositions des publics cibles. Ces opérateurs externes ont pris soin de favoriser la libre expression des participants et de leur garantir la confidentialité des propos tenus auprès des 10.000 personnes consultées. Ces témoignages ont été recueillis de manière décentralisée sur l'ensemble du territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, dans plus de 40 communes différentes (Pacte de l'excellence, 2016).

Les opérateurs externes ont allié des méthodes quantitatives, pour obtenir des réponses statistiquement représentatives, aux méthodes qualitatives, dans le but d'approfondir les thématiques et enrichir les chiffres obtenus. Ils ont analysé les résultats en tenant compte des critères de validité, de fiabilité et de pertinence, et ont rejeté les données ne correspondant pas à ces critères. Ils ont utilisé dix processus différents visant à recueillir les avis du public ciblé. Cependant tous n'ont pas été retenus, car ils ont été considérés comme non valides (Pacte de l'excellence, 2016).

Voici les différentes méthodes utilisées :

1. **Les grandes enquêtes** : quatre grandes enquêtes ont été menées par les bureaux d'études SONECOM et BIEF¹⁵, auprès de quatre échantillons représentatifs d'enseignants, de

¹⁵ La SONECOM travaille depuis de 25 ans avec de nombreuses institutions et organisations pour réaliser des enquêtes, sondages et études approfondies et sont spécialisés dans les études sociales, économiques et culturelles. Le BIEF est une société de conseil et d'intervention qui travaille dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la gestion de projet.

directions, d'élèves et de parents, entre janvier et octobre 2016. Ces enquêtes ont eu comme objectif de collecter des informations pertinentes et robustes sur les initiatives examinées dans le cadre du processus du Pacte.

L'enquête en ligne a été partagée auprès de 350 établissements et 500 directions tirés au sort sur la base de critères géographiques, de niveaux et de types d'enseignement organisés afin d'obtenir l'avis des enseignants. Au total, 989 enseignants (issus de 160 établissements) et 190 directions y ont répondu. Le recueil des élèves s'est fait en tirant au sort 60 établissements, où un enquêteur était envoyé dans deux classes d'élèves. 474 questionnaires valides ont été remplis par des élèves de la 5^e primaire à la 7^e secondaire. Enfin, afin de récolter l'opinion des parents, 250 établissements ont été tirés au sort et contactés et 446 questionnaires valides ont été récoltés.

2. **Les Focus Groups (FG) :** Il s'agit d'une technique d'entretien visant à récolter l'information qualitative sur un sujet précis. Les entretiens mènent à établir un ensemble de principes et de relations entre les éléments, les conditions et les implications du phénomène étudié. L'Université Saint-Louis et la Haute École Galilée ont été chargées de coordonner ces FG, en partenariat avec les équipes scientifiques de l'UCL, l'ULB et l'ULg. Les FG ont été organisés en séries ; une série est composée de 1 à 3 groupes d'une quinzaine de personnes réunis deux fois afin d'approfondir le sujet lors de la 2^e réunion. Les groupes sont composés en fonction de leur rapport avec le sujet traité.

Entre novembre 2015 et octobre 2016, trois vagues de FG ont été organisées. Les thématiques abordées étaient diverses :

- Les savoirs et les compétences ;
- L'enseignement maternel ;
- La formation et le métier d'enseignant ;
- Le bien-être à l'école ;
- Le numérique à l'école ;
- La fonction de direction ;
- Les alternatives au redoublement ;
- L'orientation scolaire ;
- La lutte contre les inégalités ;
- L'orientation dans l'enseignement qualifiant ;
- L'école inclusive ;
- Le tronc commun ;
- Le décrochage scolaire.

Les FG ont été organisés dans les différentes communes de la fédération Wallonie-Bruxelles et ont réuni 255 personnes.

3. **Les ateliers pédagogiques** : organisés par l'IFC¹⁶ entre janvier et mai 2016, leur but était d'écouter et relever les représentations, les interrogations, les avis et les propositions du personnel de l'enseignement sur les thématiques travaillées dans les Groupes de travail du Pacte.
4. **La consultation des jeunes** : La consultation des jeunes s'est déroulée en plusieurs étapes. Dans un premier temps, entre octobre 2015 et février 2016, le bus du Délégué général aux droits de l'Enfant (Bernard De Vos) s'est arrêté dans 21 communes de la FWB dans le but de rencontrer des élèves du secondaire. Lors d'activités programmées par le CEF¹⁷, les élèves ont pu donner leur avis. Ensuite, une quarantaine de jeunes ambassadeurs du Pacte ont été chargés d'assembler les idées d'amélioration du système scolaire dans leurs écoles. 943 questionnaires ont été remplis à cette occasion. Enfin, afin de discuter des propositions récoltées et prendre position sur les diverses thématiques, les ambassadeurs se sont réunis à deux reprises.
5. **La consultation des parents** : Les parents ont été consultés par la FAPEO et UFAPEC¹⁸. En février 2016, 7 réunions régionales ont été planifiées par la FAPEO sous forme de tables de conversation sur les thèmes clés du Pacte. L'UFAPEC, quant à elle, a coordonné 9 réunions régionales comptant chacune 25 à 50 personnes. Après avoir pris connaissance des principaux axes du Pacte, les parents ont été amenés à discuter en sous-groupes des sujets présentés.
6. **Les conférences citoyennes** : Les conférences citoyennes, dirigées par la Fondation Roi Baudouin, ont été mises en place selon la méthodologie des conférences de consensus : un groupe de citoyens est amené à délibérer et à se prononcer sur les principaux changements et transformations nécessaires au système. Les conférences ont eu lieu entre février et avril 2016. Le rapport rédigé a par la suite été présenté au comité d'accompagnement en juin 2016.
7. **L'Alter-Obs** : Il s'agit d'un Observatoire Alternatif réunissant différents organismes qui traite des politiques scolaires. Il conseille les instances du Pacte en matière de reproduction des inégalités dans le système scolaire et se préoccupe des résultats potentiels du Pacte.

¹⁶ L'Institut de la Formation en cours de Carrière organise les formations des membres du personnels des établissements scolaires ordinaire et spécialisé ainsi que des agents du centre PMS, des directeurs et inspecteurs.

¹⁷ Le Comité des élèves Francophones est une organisation de jeunesse dont les membres s'organisent pour devenir des élèves actifs et citoyens. Il s'agit d'un syndicat des élèves du secondaire.

¹⁸ La Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO) et l'Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAPEC) sont des organisations représentatives des parents et des associations de parents.

- 8. Les contributions :** Tout citoyen belge a pu contribuer au Pacte, c'est-à-dire envoyer son opinion ou ses recommandations via des contributions. Celles-ci peuvent être collectives ou individuelles. L'ASBL « École pour tous »¹⁹ s'est occupé de les analyser et de les synthétiser. 203 contributions distinctes ont été répertoriées ; 29 % d'entre elles étaient collectives ; 24 % provenaient d'associations permanentes ou provisoires ; 3 % ont été rédigées par des établissements scolaires. Les contributions individuelles ont été écrites par des acteurs scolaires (49 %), de futurs enseignants (1 %), des parents (14 %), des élèves (2 %) et des citoyens concernés par la question (9 %).
- 9. Les sondages :** Les bureaux d'études SONECOM et BIEF ont réalisé 13 sondages mis en ligne. 1579 individus ont répondu aux sondages, cependant ils n'ont pas été pris en compte dû à un manque de contrôle sur le profil des participants ; ils n'ont pas pu vérifier la représentativité.
- 10. Autres modalités de consultation :** Des manifestations de consultation ont été organisées par la Cellule Pacte, sous forme de conférences de consensus ou de conférences-débats. Ils ont pu recueillir les représentations, les avis et les expériences de 350 enseignants et 400 directions.

L'intégralité des rapports a été transmise aux Groupes de travail afin qu'ils en prennent connaissance dans la rédaction du Pacte.

5.2. Les 5 axes stratégiques

À la suite des phases 1 à 3, il a été identifié cinq axes stratégiques ayant comme objectif de rendre le système éducatif plus efficace et plus équitable. L'ensemble des points qui vont suivre sont tirés de l'avis n° 3 du Groupe Central sur le Pacte pour un enseignement d'excellence. Cet avis n° 3 a été adopté par le Gouvernement, et regroupe les éléments principaux qui orientent la suite des travaux du Pacte.

5.2.1. Axe stratégique 1 :

L'axe 1 est défini comme tel : *« Enseigner les savoirs et compétences de la société du 21^e siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé, à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et reprécisé ».*

¹⁹ L'Asbl Ecole pour tous organise l'accueil extrascolaire et les plaines de vacances en collaboration avec plusieurs écoles de la FWB sur le territoire de la Province du Luxembourg.

Le Groupe Central veut, dans cet axe, défendre une stratégie intégrée de l'investissement dans la qualité de l'enseignement maternel.

La stratégie repose sur les trois points suivants :

1. Un référentiel reprenant l'ensemble des « Savoirs et compétences » à développer chez l'enfant de 3^e maternelle doit être rédigé. De cette manière, les élèves de 1^{re} primaire débiteront l'enseignement fondamental avec les mêmes connaissances de base.
2. L'accueil et l'enseignement maternel doivent être améliorés via des mesures telles que la fréquentation régulière de l'école maternelle, le développement d'un cadre structuré des relations familles-écoles et le soutien à la réussite à travers une meilleure détection précoce des difficultés d'apprentissage.
3. Des moyens supplémentaires importants et nouveaux devraient assurer un meilleur encadrement des élèves.

La réforme veut renforcer le tronc commun qui se déroulerait de la 1^{re} maternelle à la 3^e secondaire, de manière à ce que chaque élève ait les savoirs fondamentaux et essentiels au développement d'une citoyenneté ouverte sur le monde, mais aussi à l'épanouissement social et professionnel. Ce point est semblable à la recommandation du conseil national des Inuits qui voulait renforcer le programme d'enseignement.

Le tronc commun redéfini comporte 7 domaines d'apprentissages qui évoluent tout au long du tronc commun :

1. La langue (un cours de 2^e langue obligatoire dès la 3^e primaire) ;
2. Les différentes formes d'expression artistique ;
3. Les compétences en mathématiques, en sciences, en géographie physique et les compétences techniques et technologiques ;
4. Les sciences humaines et sociales, la philosophie et la citoyenneté ;
5. Les activités physiques, bien-être et santé ;
6. La créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre ;
7. Apprendre à apprendre et à poser des choix.

Le Groupe Central propose aussi de mettre en place un dispositif organisationnel dit de « remédiation, consolidation, dépassement » qui assurera à chaque élève une base de compétences identiques, mais qui leur permettra d'approfondir les matières de leur choix, à leur rythme. De cette manière, la différenciation au sein d'une même classe est permise. L'horaire des remédiations et de l'approfondissement n'est pas prédéfini en début d'année, il est arrangé de sorte que l'élève puisse suivre une remédiation dans un domaine et un approfondissement dans un autre. La remédiation aidée par un ensemble d'évaluations formatives a comme mission principale de réduire le taux de redoublement élevé en Communauté française, les évaluations formatives permettant de se rendre

compte des besoins de remédiations des élèves. Il est nécessaire et important de développer une approche éducative de l'orientation basée sur une dynamique de choix visant à une meilleure connaissance de soi et non sur des projections d'avenir.

Le tronc commun se clôturera par une évaluation externe certificative, testant les connaissances des élèves sur les 7 domaines d'apprentissage. Le succès de cette évaluation permettra à l'élève de rejoindre l'enseignement secondaire supérieur. L'élève pourra alors choisir entre la filière de transition menant à l'enseignement supérieur et la filière qualifiante menant directement au marché de l'emploi.

Grâce au tronc commun allongé, le Groupe Central veut permettre à l'ensemble des élèves, toutes origines confondues, de s'assurer de l'acquisition des compétences de base. Les élèves seront plus matures lorsqu'ils devront prendre la décision entre un enseignement de transition ou un enseignement de qualification. Les programmes seront formulés de manière à les rendre intéressants aux yeux de l'élève afin d'éviter de créer chez lui l'ennui scolaire et de réduire le taux de décrochage scolaire.

5.2.2. Axe Stratégique 2 :

L'axe 2 veut : *« mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement ».*

Cet axe correspond à une nouvelle approche de la gouvernance du système éducatif. Il accorde une plus grande importance à l'implication de ses acteurs en misant sur leurs compétences et leurs initiatives. Cela passe par une responsabilisation renforcée des acteurs vis-à-vis des résultats.

À nouveau, nous pouvons voir des similitudes avec la stratégie nationale pour la scolarisation des Inuits qui veut développer le leadership des enseignants afin qu'ils soient plus adaptés à la diversité des élèves.

Il faut instaurer des rapports contractuels entre le pouvoir régulateur, les pouvoirs organisateurs et les établissements. Ceci implique :

- Une description claire des objectifs à atteindre soit par le système scolaire dans son ensemble, soit par les établissements scolaires d'une zone géographique, ou encore par des établissements présentant une certaine spécificité. C'est le Gouvernement qui fixe les objectifs basés sur les trois dimensions fondamentales que sont l'efficacité, l'efficience et l'équité. Afin d'évaluer les objectifs fixés, des indicateurs d'efficacité, d'efficience et d'équité vont être précisés.

- Le plan de pilotage, ou contrat d'objectif, est édifié par l'établissement lui-même et décrit les objectifs spécifiques que l'école s'est fixée pour atteindre les objectifs du Gouvernement.
- Des délégués aux contrats d'objectifs auront comme mission d'établir un dialogue entre l'établissement et l'administration.
- Les directions auront plus d'autonomie pour diriger leurs établissements ; et les équipes éducatives seront libres de choisir les moyens et méthodes pédagogiques utilisés pour atteindre les objectifs définis pour l'école. Le gain d'autonomie passe par une réduction des tâches administratives.
- Le déploiement, dans notre système, des innovations pédagogiques ayant fait leurs preuves dans d'autres pays, ou lors de tests, tels que des outils, méthodes et dispositifs d'enseignement.

Pour faire évoluer le métier d'enseignant de manière à ce qu'il soit en phase avec les ambitions du Pacte, il est indispensable de réformer la formation initiale. En plus de cette réforme, une formation continuée, à mesure de 4 à 6 jours par an, devra être instaurée pour renforcer la qualité de l'enseignement. La charge de travail d'un enseignant sera désormais composée de 5 éléments : le travail en classe, le service à l'école et aux élèves, le travail collaboratif, le travail autonome et la formation continuée.

Pour pallier le manque d'attractivité de la fonction d'enseignant dû au manque de perspective d'évolution, le Pacte prévoit une carrière en 3 étapes :

1. L'enseignant débutant : l'étudiant sortant de sa formation sera considéré comme débutant. Il bénéficiera d'un accompagnement par un enseignant expérimenté déférent.
2. L'enseignant définitif : Après deux ans d'exercice continu au sein du même PO, ou cinq ans d'exercice dans des PO différents, l'enseignant se verra chargé de missions au service de l'établissement (la gestion des horaires, la relation avec les parents, etc.), auprès des élèves (gestion des conflits, orientation, etc.) ou encore auprès du personnel et des stagiaires (maître de stage, référent pour les intérimaires, etc.)
3. L'enseignant expérimenté : L'enseignant ayant 15 ans d'ancienneté dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française et n'ayant aucune évaluation défavorable dans les 10 dernières années pourra effectuer des missions supplémentaires telles que la coordination pédagogique, les relations avec les partenaires extérieurs, référents pour les enseignants débutants... La charge de ces missions sera rendue possible grâce à un allègement des horaires.

Les enseignants seront évalués, dans un premier temps, de manière collective et formative. Ensuite, des évaluations individuelles seront planifiées pour permettre un meilleur suivi de l'enseignant, et lui fournir des conseils personnalisés.

5.2.3. Axe stratégique 3 :

L'axe stratégique 3 a comme mission de : *« faire du parcours qualifiant une filière d'excellence, valorisante pour chaque élève et permettant une intégration socioprofessionnelle réussie tout en renforçant son pilotage et en simplifiant son organisation »*.

La réorganisation des parcours de l'enseignement qualifiant passe par une amélioration de l'orientation, grâce au tronc commun polytechnique, qui donne à tous les élèves une formation de base solide. L'ensemble des données relatives aux études, filières et métiers sera repris dans un outil intégré d'information et d'orientation. Le Groupe Central veut soit supprimer les filières et options qui ne sont pas réellement qualifiantes, soit les redéfinir pour qu'elles deviennent réellement qualifiantes.

La Certification Par Unité d'apprentissage (CPU) permet aux élèves de valider progressivement leurs acquis dans la formation suivie. La CPU est un réel avantage pour les élèves présentant des difficultés dans certaines matières. De plus, la filière qualifiante devrait se clôturer par l'obtention du Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur. Toutefois, ce CESS ne donnera pas accès à l'enseignement supérieur ; une épreuve complémentaire serait organisée à la fin de la 6^e ou une 7^e année d'enseignement complémentaire donnerait l'accès à l'enseignement supérieur.

Afin de s'assurer que la filière qualifiante est d'actualité avec les métiers et technologies, un observatoire du qualifiant, des métiers et des technologies va être créé au sein de l'administration. Les options proposées doivent correspondre à la réalité du marché de l'emploi ; si une option n'a plus lieu d'exister, car le métier n'existe plus, il faut la supprimer ou l'adapter.

Cet axe stratégique a donc comme objectif ultime une meilleure répartition des élèves de niveau socio-économique faible entre les différentes filières. Rappelons-nous qu'une majorité se retrouve dans cette filière non pas par vocation, mais plutôt parce qu'ils n'ont pas reçu l'aide nécessaire pour réussir dans l'enseignement général. Ou encore, ils n'ont pas reçu de la part de leur professeur, ou de leur parent, la motivation nécessaire pour réussir. Les écoles proposant la filière qualifiante font souvent partie des écoles qualifiées d'école « ghettos ». Ces mêmes écoles où sont inscrits une majorité des élèves issus de l'immigration.

5.2.4. Axe stratégique 4 :

« Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système »

éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement ».

La lutte contre la ségrégation scolaire représente la solution principale pour réaliser cet axe. Notre système doit se baser sur le modèle de l'école inclusive, et permettre aux équipes éducatives d'affronter une plus grande hétérogénéité des classes.

L'objectif premier de cet axe est de réduire le redoublement. Il s'agit d'une lutte essentielle qui ne peut se réaliser que par le biais d'une approche intégrée et multidimensionnelle. Le Gouvernement s'est fixé comme objectif de réduire le taux de redoublement de 50 % d'ici 2030, et d'augmenter les résultats moyens des élèves dans les savoirs de base. Cela se fera via les différents axes stratégiques décrits auparavant : le renforcement du tronc commun et le changement du type d'évaluation, le renforcement de la qualité de l'enseignement maternel... Cependant, cela n'est pas suffisant. Il faut mettre en place d'autres mesures répondant aux difficultés d'apprentissage et impliquant les élèves et les parents :

- Les équipes éducatives et partenaires de l'école doivent se mobiliser autour d'une approche cohérente de la pédagogie basée sur la différenciation, la remédiation et le développement d'outils « préventifs » et/ou alternatifs, aidant à repérer plus rapidement les difficultés et besoins spécifiques des enfants. La mise en place du dossier d'accompagnement de l'élève permettra d'analyser correctement les difficultés d'apprentissage et de comprendre les besoins de l'élève dès l'enseignement maternel, pour lui apporter l'aide dont il a besoin.
- Un dialogue renforcé doit être établi avec les parents, en particulier les parents des familles ayant une culture familiale divergente de la culture scolaire, qui ne maîtrisent pas l'ensemble des codes relatifs aux attentes scolaires, aux dispositifs d'apprentissages, au rapport au savoir et à l'école.
- L'innovation pédagogique via le développement de supports numériques ne doit pas être mise de côté ; les résultats de la recherche en matière d'enseignement doivent être pris en compte et mieux mis en avant pour les acteurs éducatifs.

Le deuxième objectif de l'axe est de réduire le taux de décrochage scolaire. Il vise une réduction de 50 % du décrochage d'ici 2030, sur base d'un plan d'action unique et intégré de lutte contre le décrochage.

Le système de recueil des données décrit dans l'axe thématique « Gouvernance » permettra une vision plus claire des besoins. La redéfinition des rôles et missions des intervenants fait aussi partie du projet. Des interventions de prévention contre le décrochage scolaire doivent avoir lieu dans les écoles et dans les centres PMS (Psycho-Médico-Sociaux) et les dispositifs de compensation tels

que la SAS (Services d'Accrochage Scolaire). De plus, il est indispensable de réviser certaines procédures, comme les exclusions.

Le fait de recentrer l'enseignement spécialisé sur sa vraie mission, et de répondre aux besoins spécifiques des élèves dans l'enseignement secondaire, fait aussi partie des objectifs de l'axe 4. Quatre réformes sont à mettre en place pour atteindre un autre objectif de 2030 : réduire le taux d'inscription dans le spécialisé.²⁰

1. La réforme de « l'orientation » : elle rejoint la logique de détection et de prévention plus précoce des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Une demande d'orientation vers l'enseignement spécialisé devra être justifiée par un document reprenant l'ensemble des démarches entreprises pour aider l'élève dans l'enseignement ordinaire et pourquoi celle-ci s'est avérée inefficace. La demande devra être d'autant plus justifiée si l'élève a un indice socio-économique faible, ou des troubles « DYS ».²¹

Le pôle territorial²² devra accompagner cette demande, afin de s'assurer que l'établissement de l'élève en question bénéficie du soutien nécessaire pour accueillir ce type d'enfant.

Dans le cas échéant, l'enfant peut être amené à s'inscrire dans un autre établissement d'enseignement ordinaire.

2. La réforme du mécanisme d'intégration : Le mécanisme de l'intégration permanente totale se limite aux élèves de l'enseignement spécialisé ; c'est-à-dire ceux qui sont réellement inscrits et qui suivent effectivement les cours de l'établissement. Il consiste à permettre à un élève issu de l'enseignement spécialisé de pouvoir assister à certains cours de l'enseignement ordinaire, tout en étant guidé par l'enseignement spécialisé, et bénéficiant de la gratuité des transports entre son domicile et l'école qu'il fréquente.
3. La réforme de l'enseignement spécialisé de type 8 (trouble de l'apprentissage au niveau primaire) : Le nombre d'enfants inscrits dans le spécialisé de type 8 ne cesse d'augmenter, ce qui interpelle le Gouvernement. D'autant plus que ces enfants sont souvent de niveau socio-économique faible. Pour atténuer cette augmentation, le Groupe Central propose de

²⁰ L'objectif est de retourner au taux d'inscription dans le spécialisé de 2004, année d'instauration du décret organisant l'enseignement spécialisé.

²¹ « On regroupe sous troubles "dys" les troubles cognitifs spécifiques et les troubles des apprentissages (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dyspraxie et dysgraphie) qui leur sont associés. » Définition donnée par la FWB sur [enseignement.be](http://www.enseignement.be)

²² Les pôles territoriaux ont comme mission d'aider les écoles accueillant des élèves avec des troubles de l'apprentissage à mettre en place des aménagements raisonnables. Ils sont attachés à un établissement de l'enseignement spécialisé. <http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=2380>

scolariser certains de ces élèves dans l'enseignement ordinaire ; et que l'enseignement spécialisé de type 8 n'accueille que les enfants qui, malgré tous les moyens mis en place, n'ont pas réussi à évoluer de manière significative.

4. La suppression progressive de l'envoi dans le spécialisé des enfants « Dys » : Ces type de troubles ne devraient pas se retrouver dans le spécialisé, à condition que des aménagements soient opérés dans l'enseignement ordinaire. L'élève doit pouvoir bénéficier du soutien nécessaire à son développement, et cela passe en partie par une meilleure préparation du corps enseignant à ces difficultés et aux solutions possibles à appliquer en classe pour aider l'élève en difficulté.

Beaucoup d'autres points sont à mobiliser dans cet axe tel que le redéploiement des centres PMS, le soutien et l'accompagnement des écoles à fort écart scolaire, l'amélioration de l'encadrement du différencié, la promotion de la mixité sociale et le renforcement de la maîtrise de la langue de l'apprentissage pour tous les élèves. Et tous ces objectifs ont pour vocation une mixité sociale, ce qui implique, en ce qui nous concerne, une meilleure intégration des migrants.

C'est aussi dans l'axe stratégique 4 que se trouve les différentes recommandation et réformes prévues pour améliorer l'intégration des migrants. Ces dernières sont développées dans le point sur le décret du 7 février 2019, concernant le DASPA et le FLA.

5.2.5. Axe stratégique 5 :

Le dernier axe du Pacte veut « Assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant ».

Depuis quelques années, l'école s'investit de plus en plus dans le vivre-ensemble en développant des projets et des espaces de citoyenneté, ou en inculquant une alimentation saine ou encore en organisant des journées de cours de manière atypique. Le problème est que ces initiatives ne sont faites qu'au niveau local. Le Groupe Central voudrait généraliser et structurer ces pratiques. Dans cette optique, cinq lignes de force sont à prendre en compte :

1. Tous les élèves doivent pouvoir bénéficier d'infrastructures scolaires en quantité et en qualité suffisante.
2. Promouvoir, par le financement des conseillers en prévention, la santé et la sécurité, afin de développer la qualité de vie à l'école. Pour cela, le sport doit prendre une plus grande importance dans les activités scolaires. Des espaces de parole au sein des écoles peuvent également servir de prévention et de lutte contre la violence et le harcèlement.
3. Il est nécessaire de prendre en compte les besoins physiologiques des élèves, c'est pourquoi un réaménagement des horaires scolaires doit avoir lieu pour favoriser les apprentissages.

Les élèves pourront intégrer plus facilement dans leur horaire des activités participatives et/ou sportives.

Sachant la complexité de mise en œuvre de ce type de réforme, le Groupe Central propose de réaliser une étude de faisabilité approfondie du rythme de la journée, mais aussi de l'année. Le Pacte propose de répartir l'année en périodes de sept semaines de cours suivies de 2 semaines de congés, en adaptant en conséquence les vacances d'été.

4. Pour assurer une place à chacun dans les écoles, le Pacte veut rendre l'école totalement gratuite. Cet objectif de gratuité doit se faire progressivement, par niveau d'étude et type de frais. Cela commencerait par une gratuité des frais scolaires à charge des parents dans les écoles maternelles.
5. La démocratie à l'école doit s'améliorer et impliquer les différents acteurs de l'école : enseignants, parents, élèves, éducateurs et personnel « extrascolaire ». Pour cela, ces acteurs doivent être présents lors de la rédaction et la régulation du vivre-ensemble au sein des écoles. Créer un conseil coopératif et citoyen de la classe hebdomadaire, renforcer le système de délégation des élèves, ou encore élaborer le règlement d'ordre intérieur de l'établissement et ses modifications dans le cadre d'une dynamique participative associant élèves enseignants et parents. Ces méthodes permettent de renforcer la démocratie scolaire.

Cet axe veut aider l'élève à se sentir mieux en adaptant les horaires de cours, en lui inculquant les valeurs de démocratie, etc. Cela devrait avoir un impact positif sur la réussite scolaire : un élève épanoui dans sa vie extra-scolaire aura plus de facilité à se prendre en main pour acquérir les compétences scolaires. Étant donné que l'axe vise tous les élèves, cela inclut les élèves issus de l'immigration. Les espaces de parole peuvent aider à diminuer les discriminations.

5.3. Décret du 7 février 2019

« La maîtrise de la langue de l'apprentissage par tous les élèves », voilà une des mesures phares du décret du 07/02/2019, visant à intégrer les migrants dans l'enseignement. Le Groupe Central conseille d'affermir les programmes d'accompagnement et de remédiation des primo-arrivants et des élèves allophones (élèves parlant une autre langue), notamment dans la maîtrise de la langue d'enseignement.

Le décret s'articule sur la scolarisation de trois types d'élèves dans l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les 3 catégories d'élèves sont les suivantes : les élèves primo-arrivants, les élèves assimilés aux primo-arrivants et les élèves FLA (Français Langue d'Apprentissage), programme anciennement appelé ALE (Apprentissage de la Langue de l'Enseignement). Sont définis comme assimilés aux primo-arrivants, les élèves remplissant l'ensemble des conditions suivantes :

1. Être âgé d'au moins 5 ans au plus tard le 31 décembre de l'année scolaire concernée et de moins de 18 ans ;
2. Être de nationalité étrangère, ou avoir obtenu la nationalité belge suite à une adoption, ou être apatride ;
3. Fréquenter une école organisée ou subventionnée par la Communauté française depuis moins d'une année scolaire.

Les élèves FLA sont inscrits uniquement dans l'enseignement fondamental. L'élève doit remplir les conditions suivantes pour faire partie des élèves FLA :

1. Être âgé d'au moins 4 ans au plus tard le 31 décembre de l'année scolaire concernée et de moins de 18 ans ;
2. Ne pas suivre un enseignement en immersion linguistique ;
3. Avoir obtenu à l'évaluation de maîtrise de la langue de l'enseignement un résultat C (résultat faible à très faible).

Afin d'aider ces différentes catégories d'élèves le décret prévoit 2 types de dispositifs : le DASPA et le dispositif d'accompagnement FLA. Le 1^{er} dispositif a déjà été décrit plus haut, le second est une structure d'enseignement visant l'apprentissage de la langue d'enseignement. Ce dispositif est obligatoire dans les écoles maternelles et primaires qui accueillent des élèves primo-arrivants ou assimilés et qui ne disposent pas du DASPA, mais également dans les écoles fondamentales où sont inscrits des élèves FLA. Le dispositif organise des cours de renforcement ou d'accompagnement à des fins de maîtrise de la langue au sein d'une même année d'étude.

La redéfinition des catégories d'élèves donne accès aux dispositifs à un plus grand nombre d'élèves, les migrants européens ont depuis lors accès au DASPA ou au FLA. Afin d'évaluer la maîtrise de la langue d'enseignement, des outils d'évaluation ont été construits sur base des niveaux d'aptitudes langagières du CECRL²³. Ces outils sont adaptés à l'âge des élèves.

Un autre grand changement du décret est la durée d'accès au dispositif. Celle-ci était avant d'une durée maximale de 18 mois, elle passe à une durée maximale de 24 mois. Cela permet un meilleur suivi de l'élève, et lui donne plus de temps pour s'adapter à la culture scolaire belge et à la langue d'enseignement. Le conseil d'intégration a pour mission d'organiser l'intégration progressive de des élèves ayant suivi le DASPA. Chaque école équipée du DASPA a son propre conseil d'intégration. Il est composé de la direction de l'école ou de son délégué, et des enseignants de

²³ Le Cadre Européen Commun de Référence des Langues est un document rédigé en 2001 qui définit les niveaux de maîtrise d'une langue en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence.

l'année d'étude correspondant à l'âge de l'élève, d'un membre de l'équipe du centre PMS en charge de l'accompagnement des élèves primo-arrivants, ainsi que, le cas échéant, un représentant du centre d'accueil en charge de l'accompagnement scolaire. Le président (directeur ou son délégué) peut convier des experts au comité.

De plus, le nombre d'écoles n'est plus limité sur la base d'un appel à candidatures. Toutes les écoles accueillant un minimum de 8 élèves primo-arrivants ou assimilés peuvent recevoir des périodes de DASPA par tranche d'élèves. Ces périodes sont confiées à des professeurs ayant suivi une formation en didactique du français langue étrangère, ou du français langue de scolarisation, ou encore de médiation interculturelle (Moreau C., 2019). Il est également demandé aux écoles agréées du DASPA de collaborer avec les établissements scolaires voisins afin de s'assurer que tous les enfants concernés aient accès au dispositif, et ce dès la 3^{ème} maternelle. La collaboration se fait sous la forme d'un partenariat. Une école ne peut conclure qu'un seul et unique partenariat. Ce dernier permet de globaliser le nombre d'élèves primo-arrivants et assimilés, et de ce fait, optimiser les moyens d'encadrement. Cela favorise également l'échange des pratiques et d'outils pédagogiques entre les 2 écoles (Circulaire 7226).

Le décret vise aussi à faciliter les procédures administratives liées aux primo-arrivants. Enfin, il faudrait réduire, voire rendre gratuits les coûts de l'équivalence de diplôme pour une meilleure intégration des élèves étrangers.

5.4. Mise au point

La mise en route du Pacte a commencé dans l'enseignement maternel, où, dès la rentrée 2017, des mesures concrètes ont été adoptées : le renforcement de l'encadrement maternel et l'aide aux directions.

Un budget de 50 millions d'euros a été consacré essentiellement au recrutement. 400 puéricultrices ont été engagées depuis 2017, ainsi que 170 logopèdes. Une nouvelle grille de calcul de l'encadrement a vu le jour. Celle-ci ne change qu'à partir de 35 élèves. La règle reste un enseignant pour 6 à 19 élèves et 1,5 équivalent temps plein pour 20 à 25 élèves. Dorénavant, il faudra 2 enseignants pour 26 à 35 élèves maximum, alors que le maximum était établi à 39 auparavant. Ce nouveau tableau de calcul permet de générer plus d'emplois, et de concentrer un maximum de 20 élèves par enseignant.

Afin d'aider les directions en maternelle, le budget alloué aux directions a été multiplié par 3, leur permettant notamment d'engager des aides administratives. L'objectif est d'atteindre au maximum un équivalent temps plein pour 500 élèves. Auparavant, les écoles n'atteignant pas les 180 élèves ne recevaient aucune aide monétaire. Avec l'application du Pacte, ces écoles peuvent se réunir pour bénéficier des moyens spécifiques, alloués en fonction du nombre d'élèves inscrits au 15 janvier de

l'année scolaire précédente. Ces aides vont permettre aux directions de prendre le temps d'établir le plan de pilotage pour leur établissement.

En 2017, d'autres mesures ont été prises telles que l'octroi de conseillers supplémentaires aux réseaux, l'accompagnement de 23 établissements regroupant des élèves avec des écarts significatifs de performance, la réforme de l'encadrement différencié, l'accélération de la construction de nouveaux espaces et bâtiments scolaires et le lancement de l'étude de faisabilité sur les rythmes scolaires.

En 2018, la 3^e maternelle est devenue obligatoire pour tous les élèves. Depuis lors, la gratuité scolaire progressive est observée en maternelle. Au niveau des enseignants, une clarification des temps de travail a été faite et les pratiques collaboratives ont débuté. L'implémentation de l'expérimentation de la Certification par Unité dans le qualifiant a été renforcée. Des moyens complémentaires ont été attribués dans le cadre de la lutte contre le redoublement, permettant le développement de la remédiation. L'accompagnement et le soutien des établissements se sont élargis à 50, et des moyens ont été accordés pour la réduction des inégalités dans la maîtrise de la langue.

L'année 2019 a vu se renforcer les initiatives menant à une école inclusive, et l'ouverture de l'enseignement spécialisé. La rédaction du référentiel destiné à l'enseignement maternel a commencé et l'approche éducative de l'orientation s'est renforcée. La transformation progressive des centres PMS a débuté. Il est prévu qu'elle se déroule sur 4 ans. Certains éléments de la formation des enseignants ont été modifiés tels que l'augmentation du nombre de jours de la formation continuée et le début d'une nouvelle formation initiale des enseignants.

Il est prévu pour 2020 de mettre en œuvre le nouveau cursus commun pour les élèves de maternelle. Les premiers Contrats d'Objectifs étant entrés en vigueur en 2019, l'année suivante sera l'occasion pour les établissements de s'autoévaluer. L'année 2020 sera aussi l'occasion de finaliser et de mettre en place l'organisation de la carrière en trois étapes, dont l'entrée en vigueur sera progressive jusqu'en 2022.

En 2022, la première évaluation à grande échelle des Contrats d'Objectifs est planifiée, afin d'en tirer des informations importantes. Les établissements n'ayant pas réussi à atteindre leurs objectifs seront invités à prendre connaissance et appliquer le plan de pilotage des écoles ayant réussi à apporter une réelle évolution. Ce sera l'occasion aussi de renforcer l'innovation pédagogique.

L'allongement du tronc commun jusqu'à la 3^e secondaire est prévu pour 2028 ; et la réorganisation des filières de transition et de qualification dans l'enseignement secondaire supérieur est prévue pour 2029.

6. Conclusion

Ce travail a permis de nous rendre compte des problèmes existants dans l'enseignement et du besoin pressant de le réformer.

Le système scolaire belge est inégalitaire : il ne donne pas à tous les élèves les mêmes chances de réussite. Les élèves issus de familles ayant un niveau socio-économique faible ont tendance à obtenir des résultats scolaires plus faibles que les élèves issus de familles plus élevées socialement. Cela concerne évidemment les élèves issus de l'immigration qui se retrouvent pour la plupart dans le décile le plus faible au niveau ESCS. Il s'agit là d'un constat alarmant, sachant que le nombre d'immigrés frappant à nos portes pour demander l'asile ne cesse d'augmenter. D'où l'importance de changer notre façon de procéder, pour les intégrer et éviter qu'ils ne deviennent une charge pour la société. Leur intégration se traduira par une réduction du taux de chômage et les transformera en une force pour notre économie.

Nous avons pu observer que, jusqu'à maintenant, les politiques se sont concentrées principalement sur la réglementation de l'inscription en 1^{re} année secondaire pour accentuer la mixité sociale dans les écoles. Cependant, les écoles ont trouvé le moyen de tout de même sélectionner les élèves, grâce au redoublement, et au renvoi scolaire. L'objectif de mixité sociale n'a donc pas été atteints.

Le Pacte a été réalisé de manière participative, permettant à tous les acteurs concernés d'interagir et de donner leur avis. Il n'a pas été rédigé uniquement par des politiques ou des scientifiques n'ayant pas de connaissance effective du terrain. L'ensemble des acteurs concernés ont pris le temps d'analyser l'ensemble des requêtes, opinions et conseils de chacun, pour ensuite prendre les décisions nécessaires pour réformer l'enseignement.

De cette manière, il propose plusieurs mesures supplémentaires pour améliorer la mixité sociale et rendre l'école inclusive. L'un des points phares du Pacte est, sans aucun doute, l'élargissement du tronc commun. Ce dernier était établi entre la 1^{re} primaire et la 2^e secondaire, et sera étendu de la 3^e maternelle à la 3^e secondaire. Selon l'ensemble des acteurs réunis lors de la rédaction du Pacte, le tronc commun permet d'assurer que tous les élèves aient un même socle de compétences. Les élèves de 3^e maternelle font déjà partie du nouveau programme, alors qu'il faudra attendre 2028 pour que cela concerne les élèves de 3^e secondaire. Pourquoi 2028 ? Il s'agit de l'année où les premiers élèves concernés par le changement du tronc commun effectué en 3^e maternelle atteindront la 3^e secondaire. Il serait donc intéressant d'effectuer le même travail sur la résilience scolaire avec les résultats du test PISA de 2030, première année de test, où des élèves de 15 ans auront parcouru l'ensemble du nouveau tronc commun.

La lutte contre la ségrégation scolaire passe aussi par une redéfinition des enseignements spécialisé et qualifiant car ils rassemblent une grande partie des élèves issus de familles défavorisées. Pour cela, il est indispensable d'améliorer le suivi individuel de l'élève et de lui proposer une remédiation adaptée. Un élève qui réussit dans l'enseignement secondaire grâce à ces aides ne finira pas dans l'enseignement spécialisé ou qualifié par obligation. L'enseignement spécialisé retrouvera alors sa vraie mission, qui est de soutenir les élèves ayant de réelles difficultés insurmontables, même avec les différentes aides mises en place. Il sera intéressant de suivre l'évolution de cette filière et d'en analyser la réussite.

En ce qui concerne l'enseignement qualifiant, il s'agit pour lui de retrouver sa vraie valeur. Bien trop souvent, il réunit les élèves n'ayant pas réussi dans l'enseignement ordinaire et qui n'ont pas eu d'autres choix que de s'y inscrire. C'est pourquoi il est plutôt fréquent d'entendre des a priori négatifs envers cette filière. Or, cette dernière a pour mission de donner l'accès à une profession qui n'est pas supposée être dévalorisante. Le Pacte devrait permettre de retrouver dans le secteur qualifiant les élèves ayant réellement envie de s'y retrouver, ce qui permettra sûrement de remonter la cote de l'enseignement qualifiant, mais aussi des métiers qualifiés.

La réforme des enseignants est aussi un facteur clé du succès du Pacte. L'enseignant est l'acteur principal interagissant avec l'élève. S'il ne donne pas la motivation d'apprendre aux élèves, et ne repère pas à temps les difficultés d'apprentissage, le Pacte ne peut pas avoir l'effet attendu. Il est impératif de redonner aux enseignants le goût d'enseigner. La proposition de carrière en 3 phases est l'un des moyens trouvés pour donner une perspective d'évolution de carrière. Une autre manière de remotiver les enseignants est de leur proposer une certaine mobilité en leur offrant des formations permettant de changer d'orientation.

L'évolution des différentes mesures mises en application est à évaluer continuellement, sans toutefois en tirer des conclusions trop hâtives sur les résultats. Comme dit dans l'introduction, les niveaux de formation évoluent lentement. Il faudra attendre 2031 pour retrouver sur le marché de l'emploi, l'ensemble des élèves ayant effectué pour la première fois le nouveau tronc commun au complet. Et encore, si les élèves décident de continuer dans l'enseignement supérieur, il faudra attendre 3 à 5 années de plus. De plus, un nouveau diplômé débarquant sur le marché du travail ne va pas directement apporter tout son potentiel à la société. Pour analyser leur impact réel sur l'économie, il faudrait attendre encore quelques années de plus.

Toutefois, il serait intéressant d'effectuer l'analyse proposée dans ce travail tous les 3 ans, années de sortie des tests PISA, pour se rendre compte de l'évolution continue du système belge. La comparaison avec le Canada permet une évaluation plus concrète des résultats. D'autres systèmes éducatifs performants auraient pu être utilisés, comme le système éducatif chinois qui est apparu

1^{er} au dernier test PISA 2018. Mais dans l'approche d'intégration des migrants, le Canada semble un choix plus opportun au vu de la diversité de sa population.

Comme nous avons pu le voir dans l'introduction, il existe un abécédaire de la réforme du secteur public. L'analyse du Pacte pour un Enseignement d'Excellence nous a permis d'observer son application. L'adhésion des acteurs a été respectée grâce, notamment au processus participatif organisé. Les objectifs ont été communiqués et il n'est fait mention nulle part d'un désir d'économie budgétaire. La réforme est prévue sur le long terme pour permettre aux acteurs concernés de prendre connaissance des changements et de s'assurer qu'ils ne soient pas réalisés trop brusquement. Malheureusement, le facteur de communication n'est pas optimal. Bien qu'ils aient tenté de communiquer au maximum avec les différents acteurs de terrains, beaucoup d'entre eux ne comprennent pas l'intérêt de cette réforme et beaucoup d'incompréhensions persistent autour de l'allongement du tronc commun et du redoublement.

Dans l'ensemble, le Pacte pour un enseignement d'excellence me semble ambitieux. Sa réussite dépend de la bonne adéquation des différentes mesures prises, et des investissements qui doivent suivre en conséquence. C'est un enjeu risqué, car il regroupe un grand nombre d'acteurs qui ne se sentent pas toujours concernés. Les enseignants, directions, éducateurs et autres acteurs de l'éducation ne se rendent pas toujours compte de l'importance et de l'influence qu'ils ont auprès des élèves, et des répercussions potentielles que cela peut avoir sur notre économie future. L'enseignement du 21^e siècle a clairement besoin d'être dépoussiéré afin de mieux prendre en compte la mixité sociale, notamment liée à l'immigration. N'oublions pas que les élèves d'aujourd'hui sont les acteurs économiques de demain !

7. Bibliographie

- APN (2018), Ententes régionales sur l'éducation pour l'éducation des premières nations de la maternelle à la 12^{ème} année.
- ALEKPEROV, A., (2016), Leadership Formula. Kyiv.
- ATLAS DES POPULATIONS ET PAYS DU MONDE (juillet 2019), Canada.
<https://www.populationdata.net/pays/canada/>
- BECKERS, J., (2008), Enseignants en communauté française de Belgique, Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux se situer, De Boeck, Bruxelles.
- BERTHET A., (2017), L'accueil des élèves migrants, un espoir d'intégration ? Fédération Wallonie-Bruxelles, Justice & Paix.
- BIETLOT, M. et REA, A. (2007), Immigration et intégration en Belgique francophone, Un état des savoirs, chapitre 2, Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve.
- BLAYA, C. (2010), Décrochage scolaire : Parents coupables, parents décrocheurs ? Cairn.Info. Article n°161, p 46-54.
- CALVO GIL, R., FERRARA, M., FRIANT, N., (2017), La ségrégation scolaire en Belgique francophone : que disent les acteurs du système éducatif des mesures visant à la réduire ? Journal of Interdisciplinary Methodologies and Issues in Sciences.
- CHERKAoui, M., (2010), Sociologie de l'éducation. Chapitre IV : égalité des chances scolaires et mobilité sociale. Que sais-je ? Presses Universitaires de France.
- CMEC, Conseil des ministres de l'Éducation. L'éducation au Canada, une vue d'ensemble, sur https://www.cmec.ca/41/Au_sujet_du_CMEC.html
- CMEC, Conseil des ministres de l'Éducation. Programmes de l'évaluation de l'apprentissage, sur <https://www.cmec.ca/108/Aper%c3%a7u.html>
- CNEI (2011), Les Premiers Canadiens, Canadiens en Premiers.
- DANHIER J., DEVLEESHOUEW P., JACOBS D., MARTIN E., (2014), Vers des écoles de qualité pour tous ? Analyse des résultats à l'enquête PISA 2012 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles. Fondation Roi Baudouin. Bruxelles.
- DE BOUTTEMONT, C., (2004), Le système éducatif belge, Revue internationale d'éducation de Sèvres.
- DE WITTE, K., HINDRIKS, J., (2017), L'école de la réussite, Itinera Institute.
- FEDERATION WALLONIE BRUXELLES, L'organisation générale de l'enseignement, [http://www.enseignement.be](http://www.enseignement.be/index.php?page=25568&navi=2667), sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=25568&navi=2667>
- Gouvernement du Canada (2018), Peuples et communautés autochtones : Inuit. Vu sur <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1100100014187/1534785248701>

- GOUVERNEMENT FWB (2015), Note en vue de l'élaboration du Pacte.
- GROUPE CENTRAL, (2015), Synthèse des travaux de la première phase du Pacte — Avis du Groupe Central. Pacte pour un enseignement d'excellence.
- GROUPE CENTRAL, (2017), Avis n° 3 du Groupe central. Pacte Pour un Enseignement d'Excellence.
- HAMBYE, P. et LUCCHINI, S. (2005), Diversité sociolinguistique et ressources partagées. Regards critiques sur les politiques d'intégration linguistique en Belgique, *Noves SL : Revista de sociolingüística*, ISSN 1695-3711, N°. 1
- HINDRICKS, J. (2017-2018) Public Management. Chapitre 1 : Les incitations dans la gestion publique. Economic School of Louvain.
- HINDRIKS, J. et GODIN, M. (2016), Équité et efficacité des systèmes scolaires : une comparaison internationale basée sur la mobilité sociale à l'école. *Les Cahiers de recherche du Girsef*.
- HINDRIKS, J., VERSCHELDE, M., (2010), L'école de la chance, *Regards économiques*, no. 77.
- KHADER, B., MARTINIELLO, M., REA, A., et TIMMERMAN, C. (2006). *Penser l'immigration et l'intégration autrement*. (Bruylant). Bruxelles.
- KHAN N., SMILER S., SMILER O. (2014-2015), *Inuit's Rites of Passage Parent-Teacher Toolkit*. Inuit Tapiriit Kanatami. Canada.
- LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'ÉDUCATION PERMANENTE ASBL, les décrets Inscription, sur <https://ligue-enseignement.be/ressources/legislation/les-decrets-inscription/>
- LUKENGA, A., SEMAILLE, F., VAN HILLE, E., VANDENPLAS, M., VRYDAGHS, M. (2017), *Group work : Country Specific Report on Education and Resilience* — Canada. Teacher: Hindriks, J.
- MacPHERSON J., (2011), *Rapport MacPherson : Tradition et éducation, vers une vision de notre avenir*, septembre 1991, p. 2
- MARTINIELLO, M. et REA, A. (2012), *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*, Fédération Wallonie-Bruxelles, Bruxelles.
- MARTINIELLO, M., REA, A., & DASSETTO, F. (2006). *Immigration et intégration en Belgique francophone. État des savoirs*. (Academia-Bruylant). Louvain-la-Neuve.
- MAYEUR, P-H., (2016). *L'immigration : L'autre problème de l'enseignement*. Le Peuple, au service de la vérité.
- MCCUE H. (2018), *Éducation des autochtones au Canada*. *L'encyclopédie canadienne*.
- MIPEX (2014) Canada, *Migrant Integration Policy Index*, sur <http://www.mipex.eu/canada>

- MIPEX (2014), Belgium, Migrant Integration Policy Index, sur <http://www.mipex.eu/belgium>
- MOREAU, C. (2019), DASPA – FLA : mieux aider les élèves à maîtriser le français. Magazine PROF n°43. Dossier : Rentrée 2019. Enseignement.be
- OCDE (2010), « Quels sont les liens entre l'économie et l'éducation ? », dans Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2010-14-fr>.
- OCDE (2016), Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr>
- OCDE (2017), Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA pour le développement : Compétences en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, version préliminaire, Éditions OCDE, Paris
- OCDE et STATISTIQUE CANADA, (2000), La littératie à l'ère de l'information, rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes.
- ORLIKOW, L. et PETERS, F. (2013), Organisation de l'éducation. L'encyclopédie Canadienne.
- PACTE D'EXCELLENCE (2016), Processus Participatif, Fiches relatives à l'intégration du processus participatif aux travaux du Pacte — Phase 3.
- PETERS, F. et LESLIE P. (2015), Politique en matière d'éducation. L'encyclopédie Canadienne.
- PINCHART, Y. (2018), La responsabilité individuelle dans le processus d'intégration des immigrés — Exploration des représentations de primo-arrivants en Belgique francophone. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain. Prom. : Brackelaire, Jean-Luc.
- SCALLON, G., (2004) L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. Acte du colloque AQPC – Evaluer ... pour mieux se rendre compte. Université Laval.
- SÉNAT (2011), La réforme de l'éducation chez les premières nations : de la crise à l'espoir.
- SUCHAUT, B. (2008), Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité des élèves. Conférence pour l'A.G.E.E.M., Bourges, France. halshs-00240399
- THAÂLIBI, NOUREDDINE & TAWIL, SOBHI & NATIONALE, ALGERIA & RABAT. (2005). La Refonte de la Pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation. UNESCO.