

L'échec scolaire en Communauté française de Belgique

1. Présentation de l'association :

Nous sommes un groupe de parents sans connotation philosophique ou politique, inquiets pour l'avenir scolaire de nos enfants devant l'ampleur des échecs scolaires.
Devant cette ampleur, nous avons décidé de former un groupe d'entraide afin d'aider les parents meurtris à s'exprimer et exposer leur incompréhension et leur souffrance, pour qu'ils puissent aider et soutenir leurs enfants.

Nous sommes inquiets des exigences scolaires actuelles pour nos enfants. Nos enfants ont souvent terminés l'école primaire avec succès et se retrouvent en secondaire à l'école des ados. Nous les voyons se transformer et revendiquer une autonomie de plus en plus importante. Au niveau scolaire, ils travaillent plus souvent seuls qu'en primaire. Il faut dire que les matières

deviennent plus complexes et qu'il devient difficile pour un grand nombre d'entre nous de pouvoir encore les aider.

Nous sommes également préoccupés de voir certains de nos enfants, qui malgré des efforts d'étude incontestables peinent à réussir leurs contrôles. Nous sommes parfois étonnés d'apprendre qu'un nombre d'élèves de leur classe n'obtiennent pas également la moyenne des points. Certes il existe des cours de remédiation dans le secondaire inférieur mais nos enfants se sentent rapidement dépassés car le professeur continue à progresser dans les matières alors que déjà bon nombres d'élèves de la classe peinent à suivre. Or la matière vue est souvent indispensable à la compréhension des matières suivantes enseignées.

« ...le professeur continue à progresser dans les matières alors que déjà bon nombres d'élèves de la classe peinent à suivre... »

Nous avons créé cette association quand nous avons découvert les chiffres de réussite et de redoublement communiqués à certains d'entre nous qui siégeaient comme parents au conseil de participation de leur école. De ce constat nous avons réalisé qu'il existait une réalité mal connue dans nos écoles. En interrogeant des psychothérapeutes s'occupant des adolescents, ceux-ci nous ont interpellés en parlant de très fréquentes consultations d'adolescents dont l'origine est un échec scolaire ou un décrochage scolaire. En parlant entre parents nous constatons comme beaucoup de ceux-ci souffrent de voir leur enfant se battre pour réussir puis se décourager et pour finir les voir rejeter l'école. Pourtant chez les parents d'une

quarantaine d'années qui ont été en secondaire dans les années septante, nous n'avons pas le souvenir de nombreux échecs scolaires. Ceux-ci étaient, nous semble-t-il, l'exception.

Nous avons bien entendu conscience que le problème de l'échec scolaire se pose aussi en primaire. La volonté de reléguer un enfant dans l'enseignement spécial sans se demander si on peut faire autrement est préoccupante. Les échecs en primaire ont des caractéristiques spécifiques qui méritent un développement particulier que nous n'avons pas eu le temps ici d'aborder dans ce document avec toute l'attention nécessaire.

2. Le constat :

Voici quelques chiffres que nous sommes parvenus à obtenir d'un conseil de participation et qui montrent bien la situation scolaire actuelle en Communauté française.

L'étude :

Il s'agit de [chiffres provenant d'une école qui n'est pas réputée pour être élitiste](#) et qui doit correspondre à beaucoup d'écoles en Communauté française. De fait, des échos de parents dans d'autres écoles nous font penser qu'il s'agit d'une situation généralisée dans les écoles de la Communauté française sans que nous en ayons la preuve formelle pour le moment (des données sur l'ensemble des écoles de la Communauté française concernant le découragement des élèves et le départ de ceux-ci de l'école reçues récemment sont encore plus inquiétantes que les chiffres qui vont suivre).

Il s'agit de statistiques de l'année scolaire 2000-2001 obtenues dans un conseil de participation par des représentants de parents. Le nom de l'école n'est pas divulgué étant donné que nous ne voulons pas qu'elle soit désignée injustement alors que le problème nous semble être semblable dans la majorité des écoles de la Communauté française.

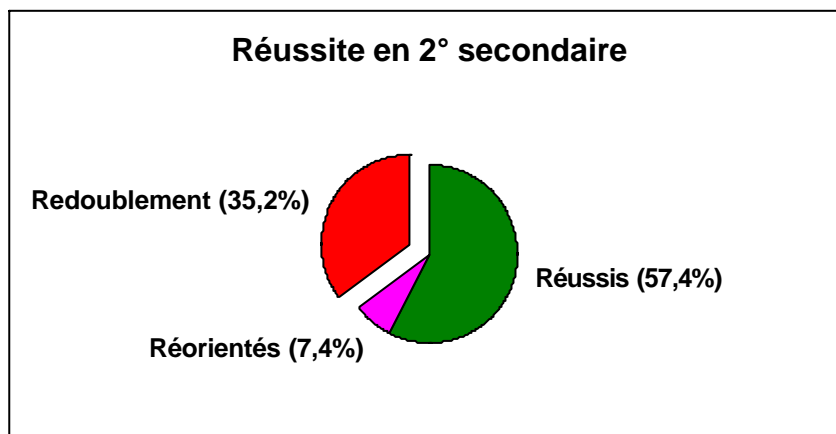
Les premiers résultats sont les résultats de deuxième année du secondaire. En effet, à l'époque il n'était pas possible qu'il y ait un redoublement en 1^{er} année du secondaire (ce qui n'est plus le cas depuis l'année scolaire 2001-2002 : une année spéciale est prévue pour les élèves en insuffisance en 1^{er} année).

Les deux premières années du secondaire sont construites dans un tronc commun

comme pour les primaires. Elle constitue le 3^e degré du cycle primaire. Le 1^{er} degré allant de la 3^e maternelle à la deuxième primaire. Le 2^e degré de la 3^e primaire à la 6^e primaire. A chaque fin de cycle, des socles de compétences permettent de voir si l'élève atteint le minimum nécessaire au passage au cycle suivant. Ce n'est donc qu'en 3^e année du secondaire que l'élève devra choisir une option (en-dehors du choix du cours de religion/morale ou de la 2^e langue).

Les élèves issus du primaire ont donc déjà tâté 6 années de cours de type scolaire. Les enfants avec soit des troubles instrumentaux importants (dyslexie etc...) et les enfants avec des retards globaux de développement ainsi que les aveugles ou sourds et « caractériels » ont déjà été à ce stade orientés vers l'enseignement spécialisé (environ 5% des enfants qui suivent l'enseignement primaire). De sorte que nous nous trouvons en 1^{er} année du secondaire avec une cohorte d'élèves que l'on peut considérer comme étant capable de suivre l'enseignement obligatoire dit normal.

Les résultats :



En fin de 2^o année au terme des deux sessions de juin et septembre, 57% à peine des 54 élèves pouvaient passer en 3^o année sans restrictions. 7 autres % sont réorientés c-à-d qu'ils pouvaient passer en 3^o année mais sans pouvoir continuer en section générale. Enfin, 35% (soit 19 élèves !) doivent redoubler.

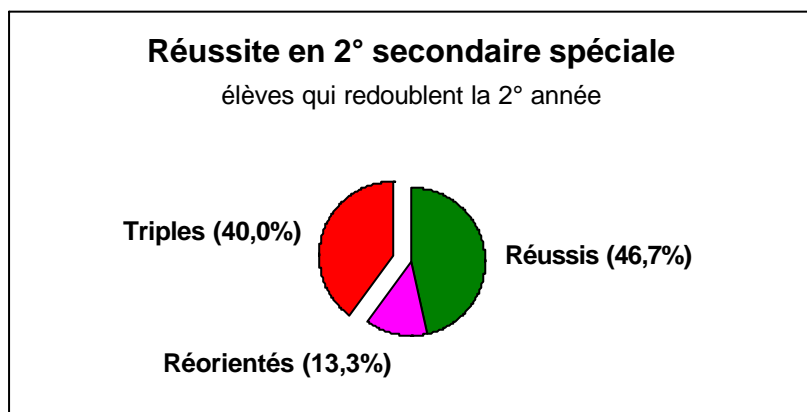
Ces élèves fréquenteront une 2^o année spéciale, mais leurs chances de réussite seront malgré tout réduite. En effet, en 2000-2001 seuls 47 % d'entre-eux pourront finalement passer sans restriction en 3^o année, mais surtout 40% d'entre-eux devront ... trisser leur année !! Ces élèves auront-ils encore la force de continuer leur scolarité ? Ils n'ont pourtant encore que 15 ans. L'utilité de cette année spéciale est donc à mettre en doute. De plus, il faut craindre que la possibilité retrouvée de pouvoir « recalcr » les élèves de 1^o année ne fasse qu'aggraver le nombre d'élèves trisseurs à un âge encore plus précoce et donc plus dévastateur sur le mental de l'élève.

**« En 2^o année ... 35%
devront redoubler. ...de
ces élèves ... 40%
devront ... trisser... »**

incapables de même pouvoir suivre une 3^o professionnelle. La remarque a été faite en conseil de participation et les professeurs nous ont répondu que « *le redoublement donnait à l'élève une chance de pouvoir rester en général* ». Pourtant la délivrance d'un certificat B qui permet à l'élève de passer à l'année supérieure mais avec une réorientation, ne prive pas l'élève de la possibilité de redoubler s'il préfère continuer en général. En refusant la délivrance d'un certificat B à des élèves capables de fréquenter une 3^o année à condition d'être

réorienté pour « *lui donner la chance de rester en général* » le prive en fait d'un droit, celui de passer à l'année suivante, en effet avec un certificat B avec restriction pour l'enseignement général, l'élève pouvait toujours décider de redoubler pour rester en général. Mais l'affirmation étonnante des professeurs laisse donc penser que parmi les 35% d'élèves qui doivent redoubler, plusieurs sont probablement considérés comme meilleurs que certains élèves

ayant obtenu un certificat B de réorientation dans l'année suivante, puisque les professeurs ont probablement voulu (en délivrant un certificat C) qu'ils redoublent pour qu'ils continuent en général après avoir bissé leur année.

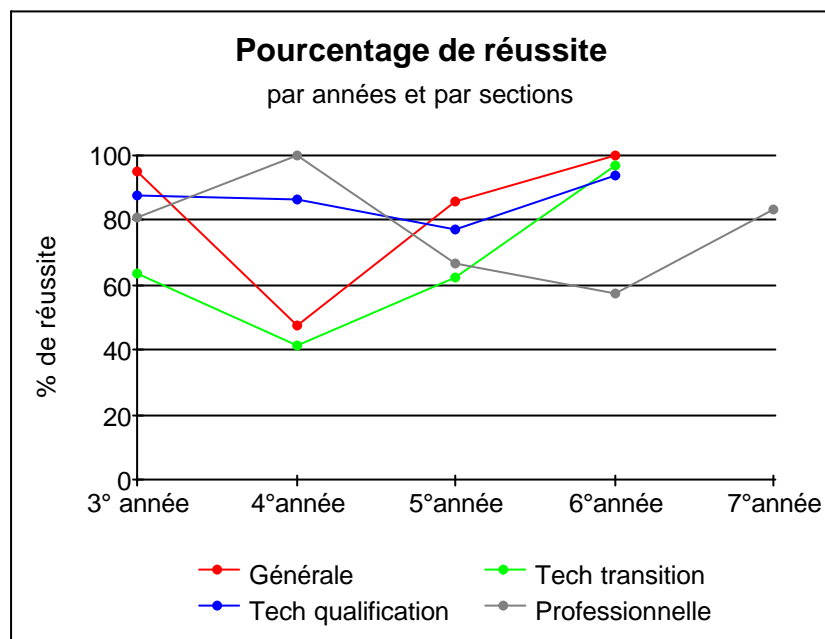


Ce qui étonne, dans ces résultats de 2^o année, c'est d'une part le faible score de réussite alors que en primaire ces enfants réussissaient beaucoup mieux. Les exigences sont-elles trop fortes chez les professeurs du secondaire ? Parmi les élèves en échecs, le très faible taux de réorientation, alors que les possibilités d'orientations sont maximales à cet âge puisqu'ils peuvent aussi bien être réorienté en techniques de transition, de qualification ou pour les plus faibles en professionnelle. Donc les 35% qui redoublent en 2^o année et les 40% qui trissent en 2^o spéciale sont d'après les conseils de classes

réussite en 4^o année générale et technique de transition est à souligner puisqu'il est **inférieur à 50%** (47,6% et 41,4% respectivement). La section où le taux de réussite est le plus faible est la section technique de transition où les taux de réussite varient de 41 à 63% sauf la dernière année où tout le monde réussit sauf 1 élève. Les techniques de qualification ont le meilleur taux de réussite. En professionnelle, le taux de réussite s'affaiblit nettement en fin de cursus (en-dehors de la 7^o année), probablement en raison de l'approche des examens de qualification. On peut ici s'inquiéter du devenir des élèves qui n'arrivent pas à réussir ces professionnelles

puisqu'ils finissent sans aucune qualification au chômage.

Mais pour mieux imaginer ce que vivent certains



élèves durant toute l'année, il est intéressant de voir les taux de réussite et d'échec après chaque session d'examen. La 4^e année technique de transition est ahurissante à cet égard. En juin, seuls **13,8%** des élèves ont réussi (4 élèves sur 29 !). Il n'est pas difficile d'imaginer l'atmosphère qu'il y a eue durant toute l'année dans cette classe. Chaque contrôle devait certainement être particulièrement pénible et la communication des points de ces contrôles une souffrance. Si ces élèves là n'ont pas été dégoûtés de l'école, c'est un miracle. Ce chiffre n'est pas isolé puisque la 2^e année pour les élèves pourtant bisseurs montre un taux de réussite de 20% en juin. On peut

On remarque, que le taux de réussite en dernière année est bon pour toutes les sections. Une enquête récente dans la revue « Télé Moustique » confirme ces résultats. C'est ainsi que cette enquête faussement rassurante est passée très certainement à côté des résultats bien plus inquiétants dans les années inférieures à la dernière année. Peut-être que les écoles tiennent à garder une image positive de leur établissement auprès de leurs jeunes diplômés en les mettant moins sous pression la dernière année.

s'interroger si une part de la violence de certains élèves ne provient pas du fait qu'ils ne voient plus de possibilité de s'en sortir. Le stress est au maximum toute l'année.

La direction a été interrogée sur les causes de ces échecs scolaires. Il a été répondu que « *les élèves actuels s'intéressaient plus à d'autres choses que l'école* ». Les représentants des élèves présents ont cependant précisé l'importance pour eux de réussir et d'avoir un diplôme et donc infirmé les propos de la direction.

La 4^e année technique de transition est ahurissante à cet égard. En juin, seuls 13,8% des élèves ont réussi

Le taux de certificat B (permettant le passage à l'année suivante avec obligation de réorientation) est toujours bien en deçà du taux de certificat C (redoublement obligatoire) puisque son taux est pour les 2^e au 4^e secondaire toutes ces années confondues de 10% pour 20% de moyenne pour les certificats C.

3. Et dans le reste de la Communauté ?

Ce n'est pas la seule école où un taux important d'échec existe. Un parent nous signale l'existence dans une école d'un réseau concurrent d'une classe où quasi TOUS les enfants d'une classe étaient des bisseurs (sauf 1 sur 24 ! 23 élèves sur 24 ont d'ailleurs du ... trisser !!!). Même si nous n'avons pas les chiffres de réussite de cette école, il n'est pas difficile d'imaginer qu'ils ne doivent pas être très bons.

Nous avons reçus récemment des [chiffres globaux pour la Communauté française](#). Ceux-ci sont légèrement meilleurs que ceux que nous avons obtenus au sein de l'école du Brabant Wallon étudiée ci-dessus. Le taux moyen de redoublement toutes années confondues est de 16% pour la Communauté française. Si on additionne le taux moyen de certificats C (redoublement) de 16% avec ceux de certificats B (réorientation) qui est de 8% on peut dire qu'un élève sur quatre (24%) échoue chaque année en secondaire en Communauté française. On peut

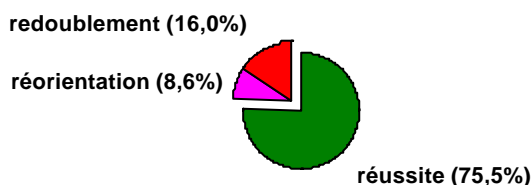
Le taux moyen de redoublement toute année confondue est de 16% pour la Communauté française

Le redoublement est donc utilisé dans l'espoir d'atteindre un niveau plus élevé de qualité des diplômes en Communauté française. Le rapport récent de l'[OCDE](#) a malheureusement montré que cette recherche de qualité est un échec. Les élèves de la Communauté néerlandophone qui

redoublent beaucoup moins sont pourtant très bien cotés dans le classement de la qualité des enseignements par l'[OCDE](#), alors qu'avec un taux record d'échecs nous devons admettre que nos jeunes de la Communauté française sont moins bien formés alors qu'ils font leurs humanités en plus d'années en raison d'un ou plusieurs redoublements.

Taux de réussite moyen par année

Communauté française



s'inquiéter des taux élevés d'échecs particulièrement en technique et professionnelle, notamment en 3^e professionnelle on peut voir un taux de redoublement de presque 30% (29,1%) pour l'ensemble de la Communauté française ! Si le nombre d'heures de cours généraux a diminué, les exigences n'en n'ont pas été pour autant modifiées. La 2^e année destinée aux élèves bisseurs de 2^e (la « 3^eC ») montre également un taux inquiétant de nouvel échec (18% de certificat C). On n'est pas très gêné de faire trisser les élèves en Communauté française. Le taux moyen de certificat B de réorientation des élèves de la 2^e à la 4^e secondaire (12,5%) est également

utilisé de manière moins importante que le redoublement (15%) comme moyen de solution pour les élèves en difficulté. Nous n'avons malheureusement pas la ventilation entre les chiffres de la session de juin et septembre.

Il n'est pas difficile d'imaginer que nos enfants ne savent réussir leurs humanités pour beaucoup d'entre-eux qu'en 7, 8 ou même 9 ans.

Ces années supplémentaires coûtent pourtant très cher à la Communauté française puisqu'elle ne reçoit des subventions du fédéral qu'à concurrence du nombre d'élèves inscrits dans ses établissements jusque l'âge de 18 ans maximum. Par contre les écoles bénéficient de subventions supplémentaires pour les élèves bisseurs ou trisseurs puisqu'elles reçoivent un nombre de professeurs par rapport aux élèves inscrits quel que soit leur âge. La Communauté française va-t-elle encore longtemps pouvoir se payer un enseignement si coûteux et si peu productif (voir rapport de l'[OCDE](#)). Le but de l'enseignement est **la formation** des élèves, de tous les élèves, et non la sélection des meilleurs. Les professeurs doivent œuvrer pour la réussite des élèves, de tous les élèves .

L'argent dépensé pour le redoublement pourrait être plus utilement utilisé dans la remédiation ou d'autres besoins criants dans l'enseignement. De toute manière il existe une responsabilité des gestionnaires de notre

enseignement qui ont pendant trop longtemps refusé de prendre en charge ce problème. Prenons conscience que chaque année un peu plus de 40000 élèves redoublent dans l'enseignement de la Communauté française et que l'on vient de réaménager le redoublement en

1^o année du secondaire ... La lutte contre l'échec scolaire ne semble pas être une priorité en Communauté française.

Quasi-cohorte 1997

Quasi-cohorte 97	3 ^{ème} en 97-98	4 ^{ème} en 98-99	5 ^{ème} en 99-00	6 ^{ème} en 00-01
Général	30585	26587	22747	20178
TTR	5031	5132	3471	2711
TQ	11413	11951	15371	10602
P	13988	12313	12311	8930
Total	61017	55983	53900	42421
		Perte de 5034 élèves	Perte de 2083 élèves	Perte de 11479 élèves

Ce qui veut dire que 18596 élèves, de la quasi-cohorte 97, ont quitté l'enseignement de plein exercice avant d'entrer en 6^{ème} année avec des niveaux particulièrement élevés aux passages de degré.

[Extrait de l'avis n°80 du Conseil de l'Education et de la Formation, annexe 3, page 32.](#)

Une quasi-cohorte est un artéfact statistique qui nous permet d'appréhender le cheminement des populations d'élèves au sein du système éducatif :

- il n'est pas possible de prendre en compte la population des élèves qui doublent leur année et qui font donc partie de la quasi-cohorte précédente.
- à l'exception de l'enseignement général, pour lequel on sait qu'il y a très peu d'arrivées d'élèves venant de TTr et de qualification, il n'est pas possible d'assurer que la totalité de la population inscrite dans une année d'une filière donnée, était déjà précédemment inscrite dans cette filière.

Le danger est que dans ce type de « pédagogie du redoublement » les élèves ne se sentent plus à la hauteur et finissent par abandonner l'école. Des données qui nous sont parvenues de la commission de l'éducation et de la formation confirment cette crainte avec une ampleur qui fait frémir. Entre la 3^o et la 5^o année du secondaire **30% des jeunes découragés et démotivés quittent l'enseignement avant la fin du secondaire** (voir tableau ci-dessus). Soit ces élèves, s'inscrivent au CEFA (formation en alternance), soit ils grossissent les rangs du chômage s'ils y ont droit. Il s'agit là d'un échec flagrant de l'obligation scolaire jusque 18ans qui visait une amélioration de l'instruction de nos enfants.

Ceci démontre dans les faits, le caractère démotivant de beaucoup de nos écoles, ceci en contradiction avec le décret-mission qui dit que l'école doit « *promouvoir la confiance en soi ...* » ([décret CF 24/0797 article 6 1^o](#)).

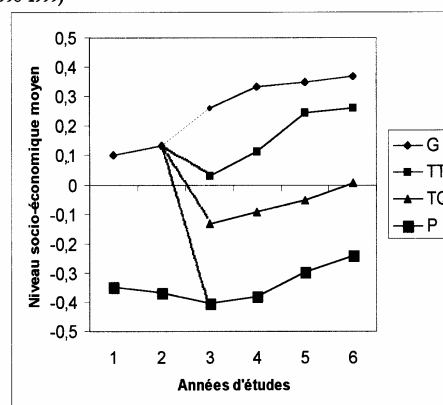
Plus flagrant encore est encore le peu de cas que fait notre Communauté pour respecter la Convention des Droits de l'Enfant qui précise

pourtant explicitement que les « *Etats prennent toutes mesures pour encourager ... la réduction des taux d'abandon scolaire* » ([Convention des internationale des droits de l'enfant article 28 1^o e](#)).

Nous verrons plus loin que ce taux énorme d'abandon scolaire nous place avant-dernier des pays de l'Union Européenne pour ce chiffre ([voir chapitre 5](#)).

Une étude sur le niveau socioéconomique moyen des élèves selon la filière d'enseignement

Niveau socioéconomique moyen selon la filière et l'année d'étude dans la Communauté Française (1998-1999)



Sources : B. Delvaux, chercheur au CERISIS

montre, en plus de la distribution des couches sociales plus modeste vers l'enseignement technique et surtout professionnel, une progression anormale du niveau socio-économique des élèves dans TOUTES les filières d'enseignement. Ceci ne peut s'expliquer que par le départ dans l'étude au fil des années scolaires des élèves des couches socioéconomiques les plus faibles par rapport aux autres couches de la société.

Les couches sociales les plus faibles sont donc les plus affectées par le décrochage scolaire, mais c'est l'ensemble de la société qui subit la sous qualification d'un trop grand nombre de jeunes adultes : diminution de capacité d'obtenir un emploi et donc de participer à la société et aux recettes de l'Etat, manque de main d'œuvre qualifiée pour nos entreprises qui font la richesse du pays, aboutissement au chômage, risque de délinquance,...

4. Nos réflexions :

L'école demande de plus en plus aux parents d'intervenir dans la scolarité de leurs enfants jusque dans les processus d'apprentissage. Alors que maintenant les deux parents travaillent souvent, nos enfants du secondaire rentrent surchargés de devoirs avec une masse de feuilles photocopiées. Ils doivent travailler seuls sans cadre dès 12 ans dans des feuilles ou de nombreuses fautes se retrouvent, souvent il est vrai en raison d'un mauvais recopiage. Ils ne possèdent pas suffisamment de documents de référence permettant de pouvoir revoir la matière et refaire des exercices dont ils ont l'assurance qu'ils ont été correctement exécutés (parce que notés à la hâte du tableau).

Les objectifs des cours et des exercices qui leur ont été donnés, ne sont pas toujours précisés et rappelés avant une évaluation. Il n'est pas expliqué aux élèves comment ils doivent étudier pour réussir l'évaluation, quel type d'exercices va être demandé et comment il faut s'y préparer. **Il est navrant de voir des contrôles où des exercices inattendus sont proposés aux élèves, comme si c'était plus leurs capacités intellectuelles qui sont évaluées plutôt que la vérification des apprentissages appris en classe. Les élèves ont l'impression d'être piégés par certains professeurs** dans des contrôles de type concours et une manière de coter **élitiste**.

... des exercices inattendus sont proposés aux élèves, comme si c'était plus leurs capacités intellectuelles qui sont évaluées plutôt que la vérification des apprentissages appris en classe

Déjà sur des enfants de 1^o primaire, Riley et col., en 1983, avaient démontrés que la manière d'énoncer un problème simple entraînait des résultats variants de 100% à 11% de réussite seulement :

- soit le calcul: $8-5=?$ posés dans un contexte phrastique, cette opération donne lieu à des résultats très \neq (Riley, et al. 83, élèves de 1^{ère} prim.):
- Jean avait 8 billes. Il en a donné 5 à Pierre. Combien de billes Jean a-t-il maintenant ? (100%)
- Jean avait 5 billes. Pierre lui en a donné et maintenant il a 8 billes. Combien de billes Pierre a-t-il donné à Jean ? (56%)
- Jean et Pierre ont ensemble 8 billes. Jean a 5 billes. Combien de billes a Pierre ? (39%)
- Jean a 8 billes. Il a 5 billes de plus que Pierre. Combien de billes a Pierre ? (11%)

30

L'évaluation doit refléter les connaissances que l'élève a pu acquérir en classe. L'évaluation d'un élève n'est pas la bonne occasion pour lui proposer un exercice proposé lors d'un championnat de math ou d'orthographe par exemple (un professeur de mathématique se vante dans une classe d'avoir donné à un contrôle un exercice difficile donné à une olympiade de mathématique, exercice pour lequel les élèves n'ont jamais été entraînés et bien sûr pour lequel ils sont quasi tous en échec). Ce type d'évaluation-test est très démotivant pour les élèves qui ont l'impression de ne jamais pouvoir arriver à la hauteur des exigences des évaluations. Les élèves sont en

insécurité avec ce type d'épreuve, ils perdent confiance en eux or le [décret-mission](#) définit comme objectif premier de « **promouvoir la confiance en soi...des élèves** ».

En effet, pour devenir un bon élève et plus tard un adulte, un enfant et un adolescent doivent disposer de confiance en soi. Cette confiance en soi, ce sont ses parents et ses professeurs qui vont la lui donner. Pour réussir dans ses projets scolaires on doit être soutenu et renforcé émotionnellement. Le rôle tant des parents que des professeurs est de renforcer l'estime de soi de chaque enfant. Ne pas se braquer sur le déficit ou l'échec mais mettre l'accent sur les points positifs ou les matières où l'élève se distingue peut aider celui-ci à retrouver le plaisir d'apprendre.

Chaque enfant connaît des crises : aucun développement n'est linéaire. L'enfant qui est testé aux contrôles et qui est mis dans une situation qu'il ne domine pas lui fait perdre confiance en lui, le bloque dans ses futurs apprentissages.

L'école rythme la vie de famille : devoirs, bulletin interro, test, plaisirs et déplaisirs. L'école en montrant constamment aux enfants qu'ils ne sont pas à la hauteur, les stresse provoquant des troubles du sommeil, maux de ventre, migraine...

Dans une enquête réalisée récemment par la Communauté française auprès des élèves du secondaire, on a mis en évidence l'importance du stress chez les élèves. En effet, que ceux-ci réussissent ou échouent, ils se sentent tous stressés par l'école et les résultats qu'on attend d'eux.

Les enfants stressés chroniquement sont épuisés et fragilisés. Ils doutent d'eux-mêmes. Ils sont apathiques ou agressifs et peu performants dans les apprentissages. Il convient de toute urgence de leur rendre confiance en eux par des apprentissages progressifs.

L'objectif de l'évaluation devrait leur être clairement défini et surtout les objectifs doivent

avoir un intérêt concret pour les élèves pour leur avenir. L'évaluation de connaissances dont on sait pertinemment qu'elles s'oublient dès le contrôle passé, comme par exemple des définitions, ne devraient plus faire partie d'un apprentissage car il ne correspond qu'à du bourrage de crâne.

Mais nous avons également l'impression que les professeurs considèrent que les évaluations en cours d'années constituent des évaluations des seuls élèves et non de l'acquisition par ces élèves des

connaissances transmises en classe par le professeur. **On ne comprend pas pourquoi des évaluations rases mottes ou encore des mauvaises notes dans l'ensemble d'une classe n'entraînent que trop peu souvent une reprise des apprentissages aux niveaux où**

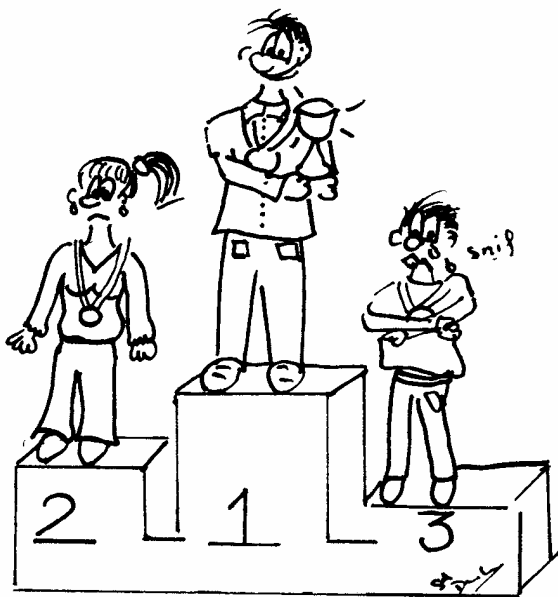
les élèves présentent encore des difficultés. La moyenne des points n'est jamais communiquée. C'est ainsi que les parents ne se rendent pas compte que parfois 60% d'une classe est en échec pour une branche. Lorsque vous réclamez cette moyenne, vous ne la recevez pas.

Les échecs particulièrement élevés que nous avons découverts, nous renforcent dans notre conviction que dans beaucoup de cas d'échecs c'est cette indifférence du professeur devant le constat qu'il n'a pas su faire passer des connaissances à l'ensemble d'une classe qui explique la trop faible qualité de notre enseignement qu'a mis en valeur l'[OCDE](#). Il faut rappeler que comme pour beaucoup d'autres métiers, les professeurs ont une obligation de moyens, c-à-d utiliser l'entièreté de ses compétences pour amener chaque enfant à la réussite. Peut-être que le professeur a peur de ne pas voir toute la matière qui doit être vue par le programme. C'est donc probablement son incapacité à distinguer dans le programme d'étude les connaissances indispensables et essentielles aux connaissances plus accessoires qui empêche beaucoup de professeurs d'atteindre avec leurs élèves les connaissances minimales indispensables pour la majorité de ceux-ci.

Une enquête réalisée récemment par la Communauté française a mis en évidence l'importance du stress chez les élèves

Au niveau plus individuel, il faut garder à l'esprit que dans les apprentissages, l'élève a droit à l'erreur pour progresser. D'où l'importance, de ne pas stigmatiser une difficulté à un moment donné des apprentissages et de souligner principalement les progrès de l'élève.

Une évaluation sélective favorise la mémoire immédiate, pénalisant les élèves plus lents à installer les nouvelles connaissances mais tout à fait capables de le faire. L'important pour le professeur n'est pas de sélectionner l'élite mais de former tous les élèves.



Pour nous, un pédagogue est un professeur qui recherche la meilleure façon d'apprendre au plus grand nombre d'élèves. Pour nous, un professeur qui a trop d'échecs lors d'un contrôle doit obligatoirement revenir sur cette matière pour que les bases à l'acquisition d'autres connaissances soient possibles. Pour nous, un professeur doit vérifier que les connaissances de base indispensables à l'acquisition des nouvelles connaissances sont bien acquises, avant d'aborder de nouveaux concepts.

Lorsqu'un enseignant aborde un nouveau concept, il souhaite généralement que beaucoup d'élèves le maîtrisent. Chaque fois qu'il y aura échec à un exercice, l'enseignant doit se poser la question indispensable à sa pédagogie : « Pour quelle raison les élèves

n'ont-ils pas réussi ? » C'est là que commence le vrai travail de l'enseignant, celui pour lequel sa compétence est irremplaçable. Il s'agit de voir où l'élève est en difficulté, voir quel est le processus mental qui a été mis en place par l'élève pour résoudre l'exercice, l'aider à décomposer l'exercice pour permettre sa résolution, et ainsi aider l'élève à progresser en ayant confiance en ses capacités, plutôt que de céder à la tentation de se dire, comme il nous a été dit à la réunion de parents « *qu'ils n'ont pas les capacités* » ou « qu'ils ne travaillent pas ». Chaque fois qu'un professeur demande de « plus travailler à la maison », il demande aux parents de davantage s'investir eux-mêmes s'ils en ont les capacités, ou de payer des professeurs particuliers s'ils en ont les moyens, ce qui explique la grande dualité de notre enseignement ([voir rapport de l'UNICEF](#)).

Trop d'enseignants voulant atteindre l'« excellence » avec leurs élèves veulent montrer qu'ils dépassent avec ceux-ci les socles de compétence, ou les compétences terminales, veulent montrer qu'ils dépassent le programme normal et sont tentés de vouloir traiter tous les aspects d'un nouveau concept d'une façon tellement pointue et fouillée que le volume des connaissances demandé dépasse le volume raisonnable qu'un élève est capable d'apprendre et finit par entraîner une connaissance parcellaire avec en prime des lacunes importantes dans l'apprentissage des connaissances de bases indispensables. L'élève noyé, ne sait dès lors plus distinguer l'essentiel de l'accessoire. Exemples : voir le programme de mathématique un an à l'avance, ou voir le programme de sciences de 3h/ semaine en 2h/ semaine.

Plus grave, des témoignages de parents qui nous signalent, dans aussi bien des écoles subventionnées et officielles que des professeurs refusent de revenir sur une matière non comprise prétextant l'existence au sein de l'école de cours de rattrapage payants donnés parfois par ce même professeur ou plus souvent par un collègue de l'école. Ces cours sont payants, jusqu'à dans une école de la région Bruxelloise et une autre du Brabant Wallon 25€ de l'heure ! Au-delà de la dualisation évidente qu'il entraîne au niveau de l'enseignement, il faut se poser la question si

dans ces établissements il n'y a pas une création d'une structure organisée permettant une rémunération extra-légale de certains membres du corps professoral avec la complicité au moins passive des directions dans la mesure où ces cours sont donnés toute l'année avec la publicité de l'école et donc en finale

c'est la remise en question de la validité des évaluations faites par ces professeurs qui est en cause étant donné leur intérêt évident dans la notation. En tout cas cette manière de faire va à l'encontre du décret-mission d' « **assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale** » ([décret CF 24/07/97 article 6 4°](#)).

Les décisions des conseils de classe sont d'après des témoignages insuffisamment motivées et ne le sont en tout cas pas par rapport aux socles de compétences et/ou compétences terminales. Dire qu'un élève n'a pas réussi en raison d'une insuffisance de points nous paraît douteux dans la mesure où il ne permet pas de s'assurer que ces points reflètent une insuffisance au niveau des acquisitions décrites dans les socles de compétences et/ou compétences terminales. Enfin, la motivation d'une décision d'échec devrait être automatique et non uniquement sur demande expresse des parents.

Le système de cumul des points trouvés dans la plupart des bulletins est en contradiction avec le décret-mission qui établit deux types d'évaluations l'une formative et l'autre sommative. L'une permettant à l'élève et au professeur de savoir où l'élève se situe au niveau de son apprentissage, l'autre qui va évaluer l'élève en fin de cycle ou d'année lors des examens. Or l'élève voit les points de l'année et des examens additionnés, ce qui peut constituer un handicap chez un élève ayant réussi moyennement un examen tout en ayant atteint les connaissances minimales pour réussir mais qui est mis en échec par des points faibles durant l'année. D'après le décret-mission seul l'examen final doit être pris

... des professeurs refusent de revenir sur une matière non comprise prétextant l'existence au sein de l'école de cours de rattrapage payants ... jusqu'à dans une école de la région Bruxelloise et une autre du Brabant Wallon 25€ de l'heure !

en compte car c'est la seule épreuve sommative. Les points de l'année devraient uniquement renseigner les élèves sur leurs progrès et sur ce qui a été réellement acquis.

Les contrôles et examens sont sélectifs et empreints d'une solennité à la mesure de l'événement et de l'épreuve (examens dans un grand local...). L'attente de la

société, parfois de certains parents est telle que les professeurs cherchent à atteindre « l'excellence » et croyant bien faire, donnent une quantité de matière gigantesque, posent des questions auxquelles seul un tiers des élèves répondront correctement, tant et si bien que les enfants sont tellement mis sous pression qu'ils en deviennent angoissés et restent bloqués dans leurs apprentissages. Ils perdent confiance en eux et sont peu performants.

Les professeurs avaient jusqu'à ce jour une grande latitude concernant le contenu de leurs cours, ce qui peut permettre un certain dynamisme et une certaine créativité. Cependant pour éviter des connaissances trop disparates des [socles de compétences](#) ont été établis en fin de 2° primaire, de 6° primaire, de 2° secondaire et des compétences dites « terminales » en fin de secondaires (en [math](#), [français](#), [langues modernes](#), [sciences](#),...). On peut regretter que les conseils de classe de fin de 2° secondaire et de fin de 6° secondaire justifient encore trop peu leur décisions sur base de ces socles, de sorte qu'on peut se demander si les décisions correspondent aux acquis que le professeur estime qu'il faut connaître ou si ce sont bien les capacités reprises dans les socles de compétences ou compétences terminales qui justifient une décision d'échec par exemple. Nous avons la conviction qu'encore actuellement que ce sont les exigences particulières du professeur qui priment par rapport aux exigences demandées par le décret. **Le professeur à tendance à amener sa norme sans s'assurer que la grande majorité de ses élèves est capable d'atteindre cette norme qu'il a fixée lui-même.** Il espère que les élèves vont atteindre

naturellement ce niveau sans soutien supplémentaire de sa part. Le décalage entre le niveau de savoir exigé ou souhaité et la culture réelle de l'élève, fait que l'élève redoute les cours et surtout les évaluations, car s'il n'atteint pas le niveau exigé par le système scolaire, il devra bisser ou être réorienté dans des filières de réorientation qu'il n'a pas choisies. Dans une école du B W le directeur nous dit « travailler le programme de mathématique un an à l'avance », mais confie aussi que sur 24 élèves 22 ont du bisser comme si, pour lui, le nombre d'échecs était un gage d'exigence et d'efficacité. Nous nous demandons quel est l'intérêt de cette méthode dont il fait publicité ?



De bonne foi, les professeurs sont convaincus qu'il faut préparer à une vie difficile en mettant les élèves dans des situations stressantes pour les aguerrir. Ce qu'ils ignorent, c'est que tous les individus ont une certaine résistance au stress ou énergie d'adaptation qui une fois épuisée fera sombrer l'individu en dépression.

L'élève a besoin que la production de son travail soit reconnue, que ses compétences et son travail soient récompensés. La cote constituant traditionnellement le moteur affectif nécessaire aux apprentissages, il convient, afin de garder la motivation ou la recréer, de réfléchir à l'évaluation, à la cote attribuée, à l'éventualité de la modifier si l'élève peut prouver qu'il a atteint les objectifs au préalable clairement définis, sans quoi **l'évaluation** risque d'être vécue par beaucoup d'élèves comme une « **violence institutionnelle insupportable** » (André Gagneux, Evaluer autrement les élèves, éd. : puf Education et formation). Gagneux A. affirme que, statistiquement s'établit une corrélation entre la violence et l'échec scolaire.

Les élèves ont l'impression que leur travail et leurs efforts ne sont jamais reconnus et récompensés, ce qui entraîne un sentiment d'injustice, d'impuissance, d'impression de ne plus pouvoir y arriver. Ils sont DEMOTIVES. Il est vain de dénoncer le désinvestissement scolaire des élèves en difficulté, si l'on ne s'est jamais rendu compte que l'évaluation telle que pratiquée actuellement, est très démotivante, et ,ce qui est grave, ENLEVE TOUTE CONFIANCE EN SOI (objectif du [décret - mission](#)) à l'élève et le bloque dans ses futurs apprentissages. Cette confiance en soi est portant bien indispensable à l'élève pour progresser et S'EPANOUIR.

Enfin la situation récente à l'Athénée de Huy où 45% d'élèves se trouvaient en échec en fin de session de juin en 6° année nous interpelle particulièrement. L'école prétend que les 45% d'élèves en échec n'avaient pas atteint le niveau de compétences requises dans les compétences terminales imposées par le décret-mission. On peut dès lors se demander avec un tel taux d'échecs si les compétences terminales dans les cours où les élèves sont en échec, ne surévaluent pas les capacités des élèves de cet âge (il y aurait alors dans les branches concernées de nombreux échecs pour toute la Communauté française, ce que nous n'avons pas pu vérifier), ou on peut se demander si les professeurs ont bien mis tous les moyens nécessaires pour que les élèves arrivent aux compétences requises (ce qui

n'est pas notre conviction dans ce cas). De toute manière, dans chacune de ces deux hypothèses ce sont les élèves qui en sont les victimes. On voit mal en effet qu'il puisse y avoir dans une classe un tel nombre d'élèves qui n'auraient pas suffisamment « étudié » à moins que les élèves aient organisé de connivence leur échec, ce qui dans le cas d'espèce paraît hautement improbable.

On ne se contente plus à présent de pratiquer le redoublement en secondaire mais l'examen cantonal de fin de primaire de cette année scolaire à Bastogne où $\frac{3}{4}$ des élèves n'atteignaient pas le niveau requis et devraient donc aller en accueil, ce qui est inadmissible. Quand donc les inspections cesseront-elles de « rêver » sur ce que l'élève « idéal » devrait, d'après elles, savoir. Se baseront-elles un jour enfin sur ce que les enfants savent réellement faire, sur leurs véritables capacités ?

Le Ligueur du 29/05/2002 a permis enfin d'ouvrir le débat sur le mode d'apprentissage actuel de la lecture en primaire, dit apprentissage « global » ou « fonctionnel » qui était jusqu'à présent soutenu par les inspections, alors que déjà auparavant des spécialistes avaient sonné l'alarme (Apprendre à lire? Aussi une question de méthodes, Jean-Marc Braibant, Conseiller pédagogique à l'UCL et François-Marie Gérard, Directeur adjoint du Bureau d'ingénierie en éducation et en formation, Le Soir du 20/12/2001). On a constaté que cette méthode ne convient pas à un grand nombre d'enfants, mais il a fallu des années pour que l'évidence commence à être admise. En Belgique, trop de courants pédagogiques ont été apportés sans que l'on vérifie leur réelle efficacité.

Pour les élèves arrivant de l'étranger et ne connaissant pas notre langue, ou ne la parlant pas à la maison, les écoles ont les mêmes exigences que pour les belges

francophones. Certes, la Communauté française a instauré des classes pour « primo arrivants » mais rapidement ces enfants se retrouvent face à des professeurs qui ignorent leurs problèmes. Malgré leurs capacités, ces élèves se retrouvent souvent rapidement relégués vers des filières professionnelles.

Des témoignages de parents, nous confient des réactions inadéquates de certains professeurs devant des enfants qui présentent soit des troubles instrumentaux (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie,...), de l'hyperkinésie, des troubles de l'attention, des troubles de l'attachement, un handicap moteur ou sensoriel qui permettent encore le suivi d'un enseignement ordinaire moyennant quelques aménagements. Certains

professeurs refusent de tenir compte de ces particularités se retranchant abusivement sur le fait qu'« ils ne veulent pas faire de différence entre les élèves ». Ce qui est en contradiction avec l'objectif

d'un enseignement différencié préconisé par le [décret-mission](#) et porte ainsi préjudice à l'enfant, ne lui laissant pas toutes les chances pour y arriver. D'autres professeurs n'acceptent pas que des enfants quittent la classe un peu plus tôt pour aller suivre des rééducations logopédiques. Certaines écoles font véritablement pression sur certains parents pour que leur enfant prenne de la RILATINE^R sans aucun suivi, d'autres

interviennent en critiquant la prescription de pédiatres pour cette même RILATINE^R, oubliant qu'ils ne sont pas compétents pour décider du traitement d'un enfant. Enfin certains professeurs ne connaissent pas le développement normal de l'enfant et encore moins les

troubles de développement que les professeurs rencontrent pourtant fréquemment du fait des répercussions sur la scolarité qu'ils entraînent. Les professeurs ignorent bien souvent que des troubles affectifs graves dans la petite enfance ont des répercussions importantes sur les performances scolaires,

... l'examen cantonal de fin de primaire de cette année scolaire à Bastogne ... $\frac{3}{4}$ des élèves n'atteignaient pas le niveau requis et devraient donc aller en accueil

Un enseignement qui néglige la population moyenne et faible des élèves en les forçant à des échecs répétés inutilement destructeurs diminue la qualité de notre enseignement

les capacités d'abstraction, le développement de la logique et le raisonnement, mais qu'un suivi adapté peut améliorer considérablement les performances de ces enfants.

En conclusion, nos enfants sont stressés inutilement, ne prennent plus plaisir aux apprentissages. Ils sont inquiets, n'ont pas l'impression de posséder des bases pour construire leurs futurs apprentissages. Lorsqu'ils bissent, ils sont meurtris, malheureux, démotivés. Ce redoublement est plus ou moins bien supporté suivant les capacités de surpassement de l'élève et suivant le fait qu'il bénéficie ou non d'un environnement familial favorable ou non. Tous nos enfants ont droit à un enseignement adapté à leurs capacités qui les motive et leur donne une place dans la société. **Un enseignement qui néglige la population moyenne et faible des élèves en les forçant à des échecs répétés inutilement destructeurs diminue la qualité de notre**

enseignement et fera perdre à nos entreprises et notre société des jeunes adultes qui auraient pu faire autrement des ouvriers qualifiés, des employés dynamiques et enthousiastes et de jeunes indépendants créatifs. L'enseignement doit aider tous nos jeunes à trouver une place dans la société.

Rappelons enfin, que dans la [Convention internationale des Droits de l'Enfant](#) que nous avons ratifiée, « *les Etats parties conviennent que l'Education doit viser à favoriser l'épanouissement et la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et aptitudes mentales et physiques dans toute la mesure de leurs potentialités* » (article 29 1. a)).

5. Analyse comparative de l'échec scolaire dans l'Union européenne.

L'échec scolaire est analysé différemment d'un pays à l'autre dans l'Union européenne. Pour certains pays comme la Belgique cet échec est défini en terme d'objectifs cognitifs non atteints. Il se mesure au travers du redoublement. D'après Rivière les définitions de l'échec scolaire diffèrent considérablement suivant que l'accent est mis sur l'épanouissement de l'enfant ou sur la référence à une norme institutionnelle. Ainsi au Royaume-Uni, au Danemark, en Irlande où le redoublement n'est pas pratiqué, la non réussite de l'enfant est définie par le manque d'épanouissement personnel ou par l'arrêt dans le progrès individuel. Par contre dans les

pays qui ont maintenu des systèmes d'examens et d'évaluations sélectives, l'échec scolaire se définit par le redoublement, la sortie sans diplôme ou l'abandon scolaire¹.

Les jeunes qui se retrouvent exclus de toute participation sociale ont en effet, souvent été victimes de l'échec scolaire à un moment donné ou l'autre de leur parcours scolaire. Plus que jamais, l'échec scolaire engendre échec social, c'est-à-dire vie précaire, la marginalisation, la dépendance à l'égard des mécanismes d'assistance¹.

	Taux de non diplômés II 1991 (Eurydice)	Redoublement / intermédiaire passage automatique (source EURYDICE : le réseau d'information sur l'éducation en Europe décembre 93)	Réussite au PISA2000 (OCDE) Le-Ma-Sc= Moy
Grèce	(1987) 36%	Redoublement chaque année. Réorientation à 15 ans.	474-447-461=460
Belgique CF	(2000) 34%	Redoublement chaque année. Réorientation dès 14 ans.	476-491-467=478
Pays-Bas	(1986) 26%	Redoublement chaque année Réorientation dès 13 ans	
Espagne	(1988) 23%	Redoublement chaque année Réorientation dès 16 ans (14ans avant réforme)	493-476-491=486
Belgique VG	21%	Redoublement chaque année Réorientation dès 13 ans.	532-543-519=531
France	(1986) 19%	Redoublement chaque année Réorientation dès 14 ans	505-517-500=507
Portugal	(1991) 15%	Redoublement rare depuis 93 Réorientation dès 15 ans.	470-454-459=461
Allemagne	(1988) 12%	Redoublement chaque année. Réorientation dès 10 ans	484-490-487=487
Italie	(1988) 11%	Redoublement chaque année Réorientation dès 14 ans	487-457-478=474
Irlande	(1989) 8%	Pas de redoublement Réorientation dès 12 ans	527-503-513=514
Royaume-Uni	(1989) 8%	Pas de redoublement, réorientation dès 16ans	523-529-532=528
Finlande		Pas de redoublement	546-536-538=540
Danemark		Pas de redoublement Réorientation dès 16 ans	497-514-481=497
Luxembourg		Redoublement chaque année Réorientation des 12 ans.	441-446-443=443

Le tableau ci-dessus classe les pays en fonction de leur taux d'adolescents non diplômés en fin de secondaire. Cette valeur est un moyen d'analyser l'échec scolaire quelque soit la méthode de passage d'année en année. Le taux de redoublement est plus difficile à utiliser puisque certains pays comme les pays scandinaves, le Royaume Uni et le Portugal ne pratiquent pas (ou quasi pas) le redoublement. La notion de « manque d'épanouissement personnel » aurait pu être utilisé mais les données nous manquent pour utiliser cette valeur.

Le niveau de qualité de l'enseignement est renseigné par le rapport de l'OCDE (PISA 2000). Les points pour le niveau en lecture (Le) mathématique (Ma) et sciences (SC) chez des élèves de 15ans y sont repris. La moyenne de ces points (My) sont également calculés. 500 points correspondent à la moyenne OCDE. Pour certains pays nous n'avons pas de résultat sur le taux de diplômés mais il était intéressant de donner leur résultat à l'analyse PISA de l'OCDE.

Il est intéressant de comparer les différents pays européens afin de pouvoir rechercher des différences de résultats pouvant faire apparaître des causes dans les échecs scolaires et peut-être y trouver des remèdes pour lutter contre ces échecs.

Comme déjà déclaré ci avant, le rapport PISA montre que la qualité de notre

enseignement est en dessous de la moyenne OCDE : 478 points pour une moyenne OCDE de 500 points chez les ados de 15ans. Pour mieux comparer on notera que la Finlande est le pays de l'Union européenne qui a le plus de points dans l'évaluation PISA de l'OCDE et que le Luxembourg est en queue de peloton pour l'Union au niveau de cette étude avec 443 points.

Mais ce qui est très inquiétant, c'est de constater que la Communauté française de Belgique si elle est « simplement » faible au niveau de la qualité de son enseignement, est, avec la Grèce, la lanterne rouge des pays de l'Union européenne au niveau de l'abandon ou du décrochage scolaire puisque plus de 30% des élèves de notre Communauté n'obtiendront pas de diplômes de fin du secondaire. Les meilleurs résultats connus sont ceux du Royaume Uni et de l'Irlande où un noyau de 8% d'élèves n'arrivent pas à obtenir leur diplôme de fin du secondaire.

Nous avons également mis en parallèle de ces résultats, la manière dont sont structurés les différents enseignements dans l'Union européenne pour répondre aux difficultés des élèves plus faibles mais appartenant encore à la population « normale » des adolescents. Les mesures éducatives destinées aux enfants retardés mentaux ou à particularités (enfants malentendants, malvoyants...) de l'Union ne sont donc pas détaillées ici. Il faut dire ici que ces enfants se retrouvent habituellement déjà dans des structures appropriées dans le courant de leurs études primaires si pas avant.

Deux types de mesures pour aider les élèves en difficultés scolaires sont prises par une série de pays : le redoublement et la réorientation vers une filière considérée comme plus adaptée soit aux aspirations de l'adolescent, soit aux « capacités » de celui-ci.

Contrairement à notre pays, certains pays ne pratiquent AUCUN redoublement. Ces pays : l'Irlande et le Royaume-Uni présentent les plus faibles taux de décrochage scolaire (8% pour ces deux pays). Nous n'avons pas les chiffres du taux de décrochage scolaire pour le Portugal qui ne pratique plus que rarement le redoublement depuis 1993, mais au vu des résultats des deux années précédentes les chiffres devraient être inférieurs à 15% correspondant aux chiffres pour ce pays en 1991. Nous n'avons malheureusement pas les chiffres pour la Finlande ou le Danemark qui pratiquent également le passage automatique d'une année à l'autre. Cependant, le site du ministère de l'éducation de Finlande, affirme que les enfants qui

débutent à 7 ans la « [comprehensive school](#) » termine avec succès l'école fondamentale pour [99.7%](#) d'entre eux à 16ans.

Les autres pays pratiquant le redoublement ont tous des résultats moins bons ou même mauvais au niveau décrochage scolaire, sauf l'Allemagne (12%) et l'Italie (11%) qui sont proches sans les atteindre des résultats de l'Irlande et du Royaume-Uni. Il aurait été intéressant d'avoir le taux précis de redoublement pratiqué dans ces pays pour vérifier s'il existe ou non une corrélation parfaite entre redoublement et taux de décrochage scolaire, on peut ainsi supposer que le taux de

redoublement est faible en Allemagne et en Italie par rapport à la Communauté française de Belgique. Il est possible aussi que d'autres facteurs, tel un bon

enseignement professionnel en Allemagne, aient permis de maintenir la motivation des élèves les plus faibles malgré un système permettant le redoublement. Au sein de la Belgique, nous avons des chiffres de taux de redoublement pour les deux Communauté (source [Euridyce](#)). En 5^e année secondaire 62,8% des élèves de la Communauté française avaient redoublés au moins une fois (1990-

1991) et 33,08% du côté de la Communauté flamande. Le taux de décrochage scolaire est de 34% en Communauté française et 21 % en Communauté flamande, ce qui va dans le sens d'une corrélation quasi parfaite entre redoublement et abandon ou décrochage scolaire.

... notre enseignement est en dessous de la moyenne OCDE :

la Communauté française de Belgique ... est, avec la Grèce, la lanterne rouge des pays de l'Union européenne au niveau de l'abandon ou du décrochage scolaire

En conclusion, on peut affirmer que l'absence de redoublement dans un système d'enseignement a un impact positif indéniable sur le taux d'abandon scolaire.

La crainte est bien entendu de voir dans un système avec passage automatique un phénomène de « nivellement par le bas » et une détérioration de la qualité des diplômes. L'évaluation de la qualité de l'enseignement des pays OCDE (rapport PISA) a démontré qu'il n'existait aucune corrélation à ce niveau : la Finlande où n'existe pas le redoublement est

en tête de TOUS les pays de l'OCDE pour l'évaluation de la lecture et a un au niveau excellent en mathématique et sciences ; le Royaume-Uni a également de bons résultats au test PISA, le Danemark et l'Irlande ont des résultats moyens, par contre le Portugal ne permettant quasi plus le redoublement depuis 1993 n'a pas de bons résultats.

Le redoublement ne peut de toute évidence certainement pas être mis en parallèle avec un bon niveau d'enseignement : la Grèce, la Communauté française de Belgique, le Luxembourg, l'Italie obtiennent des résultats faibles ou mauvais au PISA ; alors que la France, l'Espagne ou l'Allemagne obtiennent des résultats moyens. Seule la « vlaamse gemeenschap » de Belgique présente de bons résultats au test PISA, malheureusement le décrochage scolaire y est loin d'être négligeable (21% de la population).

la Finlande où n'existe pas le redoublement est en tête de TOUS les pays de l'OCDE pour l'évaluation de la lecture et a un au niveau excellent en mathématique et sciences

En conclusion, le passage automatique n'entraîne pas de détériorations de la qualité de l'enseignement puisqu'on retrouve dans ces pays de bons résultats au test de l'OCDE, la Finlande meilleur pays de l'OCDE en lecture en fait partie. D'autres facteurs agissent sur le niveau de qualité d'un enseignement que le fait qu'il y ait ou non passage automatique d'une année à l'autre comme le montre les bons résultats de la « Vlaamse gemeenschap » de Belgique, qui est une particularité à étudier.

En analysant les moments où se font les premières orientations vers des filières spécifiques, il faut constater que le fait d'avoir un enseignement en tronc commun prolongé ou avec une orientation rapide vers différentes filières ne semble pas être en relation avec de bons ou mauvais résultats au niveau de la qualité de l'enseignement. **L'orientation rapide vers des filières adaptées ne peut donc être considérée comme un moyen de maintenir un niveau de qualité de l'enseignement.** On peut donc se poser la

question s'il n'est pas préférable de permettre à l'élève d'attendre le maximum d'année avant de le contraindre à une spécialisation qu'il n'a pas choisi et qui se fait à un âge où on ne peut encore suffisamment connaître ses aspirations et les mettre en relation avec ses capacités comme cela se passe dans les pays scandinaves. Enfin, le fait de réorienter rapidement ou pas un élève ne semble pas constituer un facteur de taux élevé ou faible de décrochage scolaire.

Il ressort de cette étude comparative qu'il faudrait se diriger vers un système scolaire sans redoublement. Le système de réorientation scolaire vers des filières spécialisées n'apportant pas d'avantages au niveau de l'échec scolaire, il vaut mieux favoriser un tronc commun prolongé afin de reporter le choix d'une spécialisation à un âge où l'enfant est capable de faire des choix. Ceci d'autant plus que l'absence de redoublement entraîne une diminution importante de l'abandon scolaire.

Capacité des pays à promouvoir des chances d'émancipation égales pour tous les jeunes.

Nous terminerons cette analyse comparative par l'examen de la capacité des pays de l'Union Européenne de promouvoir un système éducatif qui donne des chances d'émancipation égales. Nous avons été interpellé par les résultats d'un rapport récent

de l'UNICEF. Ce rapport est basé sur l'examen d'études internationales comme le PISA et le TIMSS. Notre pays se situe, comme le montre le tableau à l'annexe 7.5, à la dernière place et indique qu'il est le moins capable d'aider les élèves les plus faibles. Cette étude ne donne

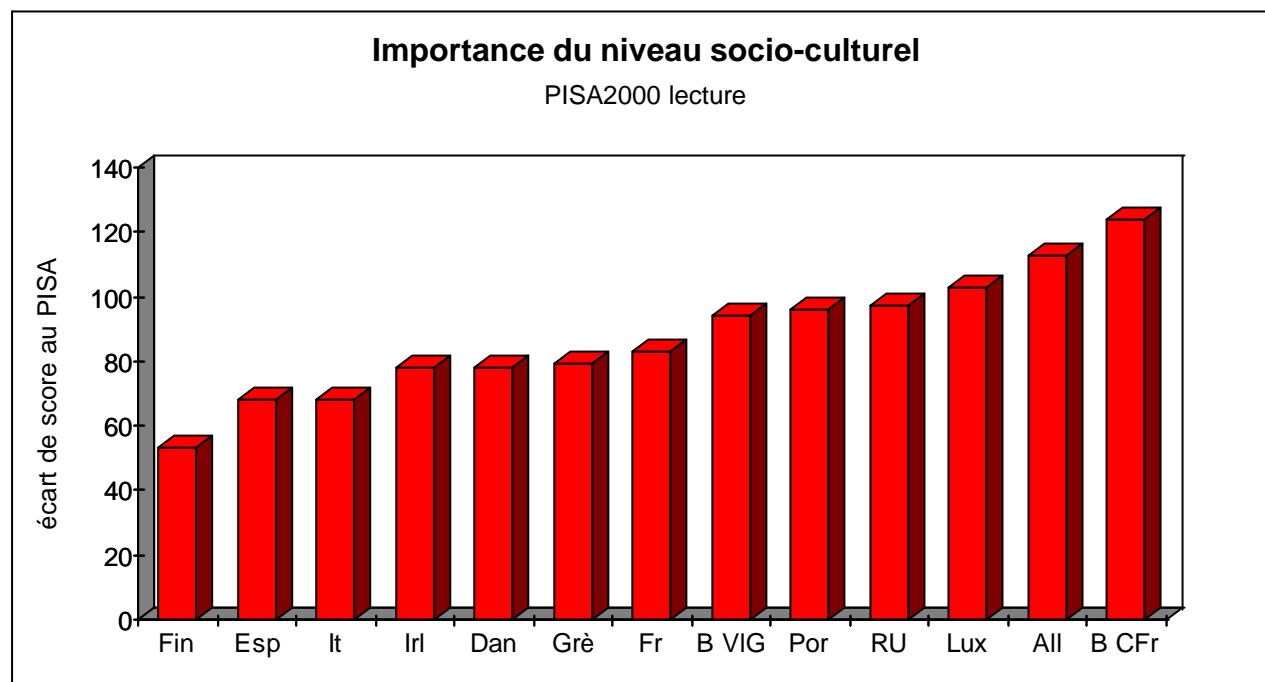
pas les chiffres spécifiques pour la Communauté française et flamande. Ceux-ci

ont pu être trouvés à travers l'étude du PISA.

Le tableau ci-dessous montre l'écart des points obtenus au [PISA en lecture \(voir site de l'OCDE\)](#) entre les 25% des adolescents dont les parents ont le niveau socio-économique le plus faible et les points obtenus par les 25% des adolescents dont les parents ont le niveau socio-économique le plus élevé. Les chiffres de la Communauté française et flamande ont été trouvés dans l'examen du [PISA de Lafontaine](#).

«B Cfr » correspond aux résultats de la Communauté française

« B VIG » correspond aux résultats de la Communauté flamande



Si la Communauté flamande (94 points d'écart) possède ici des résultats moyens, la Communauté française (124 points d'écart) est à la queue des pays de l'Union européenne. Mais cet important écart place également la Communauté française à la queue des pays de l'OCDE ayant participé au PISA (voir <http://www.pisa.oecd.org>). **Notre pays est donc bien loin de promouvoir l'émancipation sociale des couches les plus faibles de la population.**

Avec intérêt on constate qu'aussi bien dans le [rapport de l'UNICEF sur les inégalités scolaires dans les pays riches](#) que dans l'étude des inégalités dans les capacités en lecture au PISA suivant le niveau socio-économique des parents, la Finlande se trouve en tête des

meilleurs pays. Pour rappel, la Finlande est le meilleur pays européen au niveau de la qualité de son enseignement alors qu'il n'y a aucun redoublement et apparemment [quasi pas d'abandon scolaire](#). Le système d'éducation finlandais mérite vraiment toute notre curiosité. Par contre, il faut craindre que notre Communauté pourrait être, pour beaucoup de pays, un objet d'étude pour savoir ce qu'il ne faut pas faire si on veut avoir un enseignement de qualité. Nos chiffres sur l'abandon scolaires sont catastrophiques, notre taux de redoublement atteint des records, notre niveau d'enseignement est faible et notre capacité à promouvoir des chances d'émancipations sociales sont bien dérisoires.

6. Propositions pour lutter contre l'échec scolaire :

1. Favoriser la remédiation :

- a. Des professeurs sont financés par la Communauté française dans les deux premières années du secondaire pour la remédiation. Il serait bon d'augmenter le nombre d'heures-professeurs pour la remédiation dans les écoles pour pouvoir l'étendre au secondaire supérieur.
Le coup du redoublement est trop important et on doit envisager la remédiation comme une alternative SERIEUSE, la Communauté française ne recevant pas d'argent pour les élèves de plus de 18 ans.
- b. Cette remédiation ne doit pourtant être faite que si un élève éprouve de réelles difficultés, un professeur devant toujours ajuster son cours et revenir d'abord en classe sur une matière s'il voit que certains élèves ont du mal. Il n'est pas normal de voir 40 % d'une classe en remédiation, ce qui est trop fréquemment le cas actuellement, le professeur compte sur des aides extérieures pour que les élèves atteignent le niveau qu'il a fixé lui-même sans tenir compte de leurs capacités réelles.
- c. Là où existe de la remédiation (les deux premières années du secondaire), des élèves découragés ne fréquentent pas toujours les cours de rattrapage. Des sanctions sont parfois prises à l'égard de ces élèves qui ne réalisent pas le coût de ces remédiations pour la Communauté. Lorsque la remédiation fait suite à un contrôle montrant des insuffisances, l'élève qui suit la remédiation devrait pouvoir à l'issue du cours de rattrapage refaire son contrôle et corriger la note insuffisante qu'il avait reçue préalablement. Ceci aurait un effet motivant indéniable, et rentrerait bien dans l'esprit de l'évaluation formative préconisée par le décret mission; évaluation qui ne sert pas à catégoriser un élève par rapport à une norme mais à indiquer s'il y a un problème à un moment des apprentissages qui doit être pris en charge.
- d. Favoriser au sein des écoles le tutorat des élèves en difficulté par des élèves « plus doués » d'abord au sein même de la classe, supervisé par le professeur dont c'est la fonction de s'assurer que tous les élèves réussissent.
- e. Interdire et sanctionner les professeurs qui organisent des « cours de rattrapage » payants. La sanction devrait être plus importante en cas de cours de rattrapage payants réalisés par le professeur qui réalise et corrige les contrôles et examens de l'enfant ou adolescent en difficulté, ainsi que vis-à-vis de la direction qui a participé à l'organisation de tels cours payants.

2. Empêcher le redoublement, mesure inutile coûteuse et très démotivante. Examiner la possibilité d'un tronc commun plus long sans redoublement afin d'empêcher une orientation trop rapide n'ayant pas l'agrément de l'élève et responsable d'une grande dualité dans l'enseignement francophone.

- a. Revoir la possibilité de redoublement en 1^o, 3^o, 4^o et 5^o secondaire étant donné l'absence de socles de compétences ou de compétences terminales créés pour ces années. Les évaluations devraient être au terme de ces années intermédiaires de type

formatif.

- b. Rendre obligatoire la motivation d'une décision de conseil de classe lors de la délivrance d'un certificat B (réorientation) et surtout d'un certificat C (redoublement). Cette motivation devrait, dans tous les cas, comprendre les mesures qui ont été prises pour corriger les insuffisances des élèves concernés (remédiation, contrôle de rattrapage, tutorat, proposition d'aide du PMS...). elle devrait indiquer les matières non acquises en concordance avec les socles de compétences ou compétences terminales justifiant la délivrance du certificat B ou C. Pour le certificat C, la motivation doit indiquer pour chaque section de réorientation possible dans l'année supérieure pourquoi l'élève n'aurait pas les compétences pour y accéder. Il convient d'examiner si le redoublement apportera un plus à l'élève. Il convient de le rendre acteur afin que le redoublement ou la réorientation éventuelles ne soient pas des choix négatifs qui peuvent entraîner démotivation et abandon scolaire.
 - c. Interdire le double redoublement (élèves trisseurs) sauf circonstances exceptionnelles.
 - d. Revoir le financement des écoles en cas de redoublement pour éviter que l'école trouve un bénéfice indirect à laisser un nombre important d'échecs. En effet, un élève qui redouble reste plus longtemps dans l'école et augmente artificiellement le nombre d'élèves dans l'école et donc son financement (alors que l'élève ne sera plus pris en compte dès ses 18 ans pour le financement de la Communauté française). Une possibilité serait de diminuer la dotation à l'école en cas de taux d'échecs trop élevé. A l'inverse les écoles qui parviennent à obtenir un bon taux de réussite devraient pouvoir se voir récompenser. Des incitants salariaux pourraient aussi être créés pour les professeurs obtenant des diplômés avec peu d'échecs. En d'autre terme il faut responsabiliser les écoles.
3. Adapter les cours aux capacités réelles des élèves
- Il y a en ce domaine une nécessité constante de formation initiale et continue adéquate des enseignants. Etre sensible aux rythmes d'apprentissages des élèves et avoir le souci de les prendre en compte est primordial.
- a. Demander aux inspections d'aider les professeurs qui ont des taux anormalement élevés d'échecs dans les matières qu'ils enseignent en revoyant avec eux le contenu des matières, les connaissances prioritaires par rapport aux connaissances accessoires, la manière de réaliser les contrôles de connaissances (aider le professeur à améliorer les évaluations des élèves).
 - b. L'adaptation des programmes si on constate sur la population scolaire de la Communauté des résultats médiocres dans une matière donnée. Ainsi nous avons été étonnés de l'aval donné par le Ministre Hazette aux compétences terminales en sciences proposées par les inspecteurs de son administration, alors que le Ministre déclarait encore à la réunion organisée par lui pour les parents des élèves du Brabant Wallon qu'il se demandait « *comment les élèves vont pouvoir étudier tout ça* (les connaissances pour accéder aux compétences terminales en sciences) »
 - c. Favoriser les projets éducatifs transversaux (qui établissent des relations entre les différentes matières enseignées) pour que les professeurs travaillent davantage ensemble.

- d. Un soutien spécial devrait être accordé aux années où le taux d'échecs reste élevé.
- e. L'élaboration de l'examen cantonal ou diocésain devrait se faire en collaboration avec les professeurs de terrain pour éviter des résultats anormaux comme il y en a eu cette année scolaire dans la région de Bastogne et de Liège.
- f. Diminuer la quantité de matière dispensée afin d'approfondir la connaissance de matière indispensable. Apprendre trop de connaissances disparates et non indispensables empêche de porter toute son énergie sur les matières indispensables. Interdire aux écoles et professeurs de dépasser le programme scolaire.

4. La formation des enseignants :

- a. Apprendre aux futurs professeurs à faire un cours accessible aux futurs élèves. Apprendre à toujours avoir en tête les objectifs du cours dispensé, les objectifs de l'évaluation (qui doit toujours être faite de manière à donner confiance en soi à l'élève).
- b. Obliger à faire des stages dans les différentes sections du secondaire général, technique, professionnel et spécial afin de mieux connaître les différences de capacité et de pouvoir adapter son cours à son public. De l'avis de professeurs ayant eu des stages dans des sections professionnelles et même spéciales, cela leur a beaucoup apporté au niveau de l'acquisition de compétences pédagogiques (celui qui peut le plus, peut le moins). Une connaissance des écoles de devoirs est un atout indéniable dans la mesure où le professeur pourra se trouver ainsi directement confronté avec les difficultés d'apprentissage de l'élève, ce qui est indispensable à tout pédagogue.
- c. Créer une forme d'accréditation comme il en existe pour la profession médicale, avec incitants financiers, pour les professeurs qui se recyclent.
- d. Donner des connaissances sur les troubles de développements de l'enfance (dyslexie, troubles de l'attention, etc...) que les instituteurs et professeurs sont susceptibles de rencontrer dans leur pratique.
- e. La relation pédagogique étant fortement dégradée par l'échec scolaire, il convient d'introduire la notion d'EMPATHIE pour améliorer la qualité de la relation pédagogique et empêcher des phrases assassines qui blessent inutilement.
- f. Faire comprendre aux professeurs et directions d'école, que la « pédagogie de l'échec scolaire » ou pédagogie dite de « l'effort », n'est pas le garant d'une « bonne qualité ».

Tordre le cou à des réflexions n'ayant plus aucun sens, mais que l'on entend encore régulièrement, à savoir : "le niveau baisse". En effet, les tests effectués à l'armée française montrent que **le niveau général monte**, les "meilleurs élèves" sont meilleurs qu'autrefois. Les élèves moyens aussi. Les moins bons élèves sont aussi faibles qu'avant. L'écart s'agrandit entre les meilleurs et les moins bons.

D'autres réflexions circulent : « Sommes-nous prêt à accepter la culture finlandaise ? » (sous entendu, on ne le peut pas) on ne veut en tout cas pas d'une école de la réussite ou on perdrait, croit-on, de l'autorité. L'échec scolaire semble être pour les professeurs un moyen de garder des classes calmes, comme si la réussite entraînait de la perturbation !!!

5. Améliorer la qualité des évaluations :

- a. Afin d'améliorer la qualité des évaluations sommatives mais aussi et surtout formatives, il est nécessaire de donner aux professeurs une formation sur la manière d'évaluer les élèves, tant la manière d'évaluer les élèves est responsable d'échec de découragement, et d'abandon.
- b. Afin de concrétiser l'évaluation formative des élèves durant l'année par rapport à l'évaluation sommative de fin d'année comme le prévoit le décret mission sur l'enseignement, il est nécessaire d'interdire des bulletins qui additionnent les points de l'année (qui sont des évaluations formatives) avec ceux des examens (évaluation sommative). Trop d'élèves découragés par des cotes rases mottes baissent les bras. Bien entendu, il n'est pas ici question d'interdire aux professeurs de tenir compte dans une délibération des points de l'année en cas de faibles résultats aux examens.
- c. Les questions des évaluations doivent être claires et de niveau comparable à ce qui a été réussi en classe, et certainement pas faire l'objet de « questions-vaches » dont le professeur sait pertinemment que les élèves, pour leur grande majorité, vont se tromper. Permettre à l'élève (et ses parents) qui s'estime lésé par une évaluation qui a entraîné un échec de pouvoir faire annuler son examen s'il peut démontrer que cette évaluation dépasse le cadre strict de la restitution du cours donné durant l'année. Ceci afin d'éviter les « [évaluations-tests](#) » qui mettent l'élève dans une situation imprévisible.
- d. Inscrire TOUS les élèves dans une dynamique de réussite par une évaluation MOTIVANTE pour les élèves. L'évaluation doit permettre à l'élève de se situer dans ses apprentissages et aider le professeur à adapter sa progression. Laisser la place à l'erreur dans les apprentissages, donner à nos enfants la possibilité de se rattraper (par exemple suite à un mauvais contrôle en pouvant refaire celui-ci après une remédiation), indiquer clairement à l'élève ce qu'il a acquis, ce qui est en voie d'acquisition dans les savoirs, respecter ses capacités d'apprentissage en lui donnant des temps d'apprentissage différenciés.
- e. Evaluer moins souvent de manière certificative et remplacer les tests par des exercices de type formatif pour éviter le stress .

6. Autres :

- a. Limiter les classes à un maximum de 24 élèves.
- b. Prendre des mesures pour éviter qu'une deuxième session en terminale entraîne des difficultés, une discrimination voire l'impossibilité de s'inscrire en cas de réussite de la deuxième session dans un établissement de l'enseignement supérieur. Des élèves se voient interdits d'inscription dans certains établissements de l'enseignement supérieur pour n'avoir eu parfois qu'un seul examen en deuxième session parfois pour une matière d'une heure semaine.
- c. Comme ce qui est prévu actuellement en 1^o année du secondaire pour les élèves ayant eu des échecs, pour toutes les autres années, ne pas refaire faire une année complète à l'élève ayant eu des échecs mais lui permettre de ne revoir que les cours pour lesquels il a un échec et lui permettre de regagner éventuellement l'année suivante s'il peut rattraper son retard.
- d. Evaluer les nouvelles méthodologies pédagogiques initiées par l'administration afin d'éviter les dommages qui résultent de méthodes inadaptées maintenues à bout de bras pendant de trop nombreuses années (voir ci-dessus [l'apprentissage de la](#)

[lecture](#)).

- e. Afin d'éviter qu'un trop grand pourcentage d'élèves dans une classe ne se retrouvent en échec et pour que les parents puissent mieux savoir à quoi correspond une cote, il faudrait que, pour chaque contrôle, la moyenne de la classe soit communiquée aux élèves et parents.
- f. Les parents qui désirent inscrire leurs enfants dans une école sont contraints de réaliser un choix non éclairé, basé sur des rumeurs. Certes les écoles distribuent une brochure faisant état d'un "projet" scolaire mais ne remettent jamais leur rapport d'activité avec ce qui a été réellement fait au cours de l'année écoulée ainsi que le taux d'échecs et de réussites. Nous voulons que, dans un esprit de transparence, ces éléments nécessaires à un choix d'école adéquat, soient communiqués aux parents. C'est le moins que nous puissions exiger si nous voulons exercer notre rôle de parents, ce choix étant notre prérogative.
- g. Travailler sur une identité positive tant des élèves que des enseignants.
Travailler sur la notion d'empathie afin d'améliorer la qualité de la relation pédagogique.
- h. Responsabiliser les écoles en organisant un système qui permet aux élèves en difficultés d'être suivi personnellement par un plan personnalisé destiné à le faire réussir.
Responsabiliser les écoles en permettant d'établir des statistiques scolaires permettant d'analyser le devenir de TOUS les élèves ayant été pris en charge à un moment donné ou l'autre par une école afin d'analyser la qualité du service apporté par l'école à l'adolescent ou l'enfant.
Installer pour chaque élève en échec un suivi psychologique adapté pour lui redonner confiance en lui.
- i. Remettre du plaisir dans les apprentissages pour éviter la démotivation.
- j. Montrer aux parents qu'ils ont leur place dans l'école qu'ils y seront accueillis et écoutés sans crainte de représailles sur leurs enfants s'ils donnent l'impression de « rouspéter ». Montrer aux professeurs que le seul souci des parents est la réussite et l'épanouissement de leurs enfants et que ceci doit être un objectif commun.
- k. **S'orienter vers une culture de la réussite.** Le but n'est pas d'écarter l'élève en difficulté mais de faire le maximum pour l'aider à dépasser l'obstacle.

Le comité des parents

7.2. Résultats pour l'ensemble de la Communauté française :

7.2.1. 1999-2000

Année	AOA	AOB	AOC	TOT	AOA	AOB	AOC	TOT
2C	71,7	18,1	10,2	100,0	31.970	8.056	4.532	44.558
3C	60,3	30,9	8,8	100,0	2.443	1.253	356	4.052
2P	79,5	2,4	18,1	100,0	5.146	156	1.170	6.472
3G	77,3	10,1	12,7	100,0	23.411	3.056	3.837	30.304
3TT	62,2	18,3	19,5	100,0	2.905	854	912	4.671
3TQ	63,6	13,5	23,0	100,0	6.711	1.421	2.427	10.559
3P	68,8	2,0	29,2	100,0	8.107	231	3.445	11.783
4G	72,1	13,8	14,1	100,0	18.584	3.562	3.629	25.775
4TT	57,4	23,1	19,6	100,0	2.856	1.148	974	4.978
4TQ	70,7	12,8	16,5	100,0	8.063	1.461	1.884	11.408
4P	75,3	2,9	21,9	100,0	7.686	293	2.234	10.213
5G	84,8	0,0	15,2	100,0	18.893	0	3.382	22.275
5TT	72,2	0,0	27,8	100,0	2.481	0	954	3.435
5TQ	66,9	3,8	29,2	100,0	9.402	536	4.108	14.046
5P	73,6	0,0	26,4	100,0	8.021	0	2.872	10.893
6G	94,1	0,0	5,9	100,0	19.188	0	1.206	20.394
6TT	88,9	0,0	11,1	100,0	2.446	0	304	2.750
6TQ	86,1	0,0	13,9	100,0	9.233	0	1.493	10.726
6P	82,5	0,0	17,5	100,0	6.927	0	1.474	8.401
7P	82,7	0,0	17,3	100,0	3.358	0	702	4.060
7TQ	83,7	0,0	16,3	100,0	405	0	79	484
7PC	72,4	0,0	27,6	100,0	962	0	367	1.329
8PC	75,7	0,0	24,3	100,0	801	0	257	1.058
9PC	87,0	0,0	13,0	100,0	866	0	129	995
TOTAL	75,6	8,3	16,1	100,0	200.865	22.027	42.727	265.619

AOA =
Certificat A =
Réussite

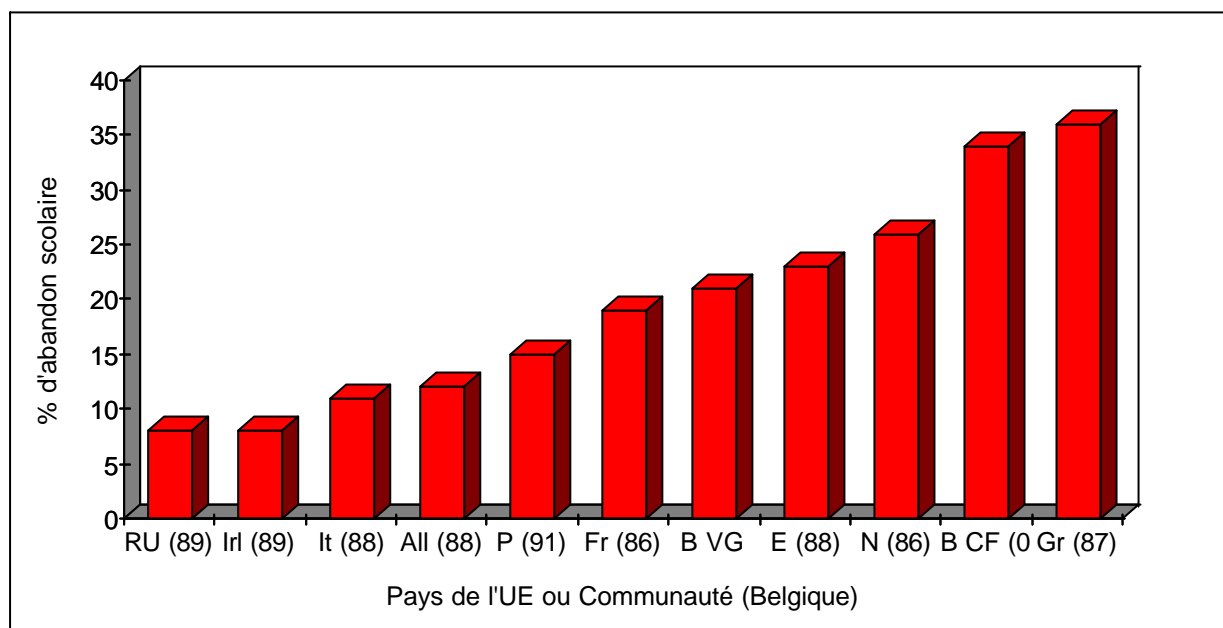
AOB =
Certificat B =
Réorientation

AOC =
Certificat C =
redoublement

7.2.2. 2000-2001

Année	AOA	AOB	AOC	TOT	AOA	AOB	AOC	TOT
2C	72,9	16,5	10,6	100,0	32.128	7.251	4.669	44.048
3C	79,3	2,4	18,3	100,0	5.636	171	1.299	7.106
2P	59,8	31,0	9,2	100,0	2.790	1.448	430	4.668
3G	76,7	10,3	13,0	100,0	23.018	3.089	3.916	30.023
3TT	63,4	17,9	18,7	100,0	2.964	835	876	4.675
3TQ	65,2	13,0	21,8	100,0	7.091	1.411	2.370	10.872
3P	68,9	2,0	29,1	100,0	8.753	256	3.689	12.698
4G	71,9	14,2	13,9	100,0	18.544	3.674	3.584	25.802
4TT	60,3	20,6	19,1	100,0	2.767	946	875	4.588
4TQ	72,2	12,5	15,2	100,0	8.177	1.418	1.724	11.319
4P	75,6	3,0	21,5	100,0	7.604	297	2.160	10.061
5G	84,9	0,0	15,1	100,0	18.488		3.297	21.785
5TT	74,2	0,0	25,8	100,0	2.594		900	3.494
5TQ	69,5	3,6	26,9	100,0	9.791	500	3.790	14.081
5P	73,4	0,0	26,6	100,0	7.282		2.640	9.922
6G	94,4	0,0	5,6	100,0	18.681		1.098	19.779
6TT	88,9	0,0	11,1	100,0	2.376		296	2.672
6TQ	86,7	0,0	13,3	100,0	8.681		1.330	10.011
6P	84,1	0,0	15,9	100,0	6.848		1.292	8.140
7TQ	84,2	0,0	15,8	100,0	379		71	450
7P	83,5	0,0	16,5	100,0	3.171		626	3.797
7PC	67,9	0,0	32,1	100,0	1.000		473	1.473
8PC	73,8	0,0	26,2	100,0	807		287	1.094
9PC	84,0	0,0	16,0	100,0	806		154	960
TOTAL	76,0	8,1	15,9	100,0	200.376	21.296	41.846	263.518

7.3. Taux d'abandon scolaire dans l'UE

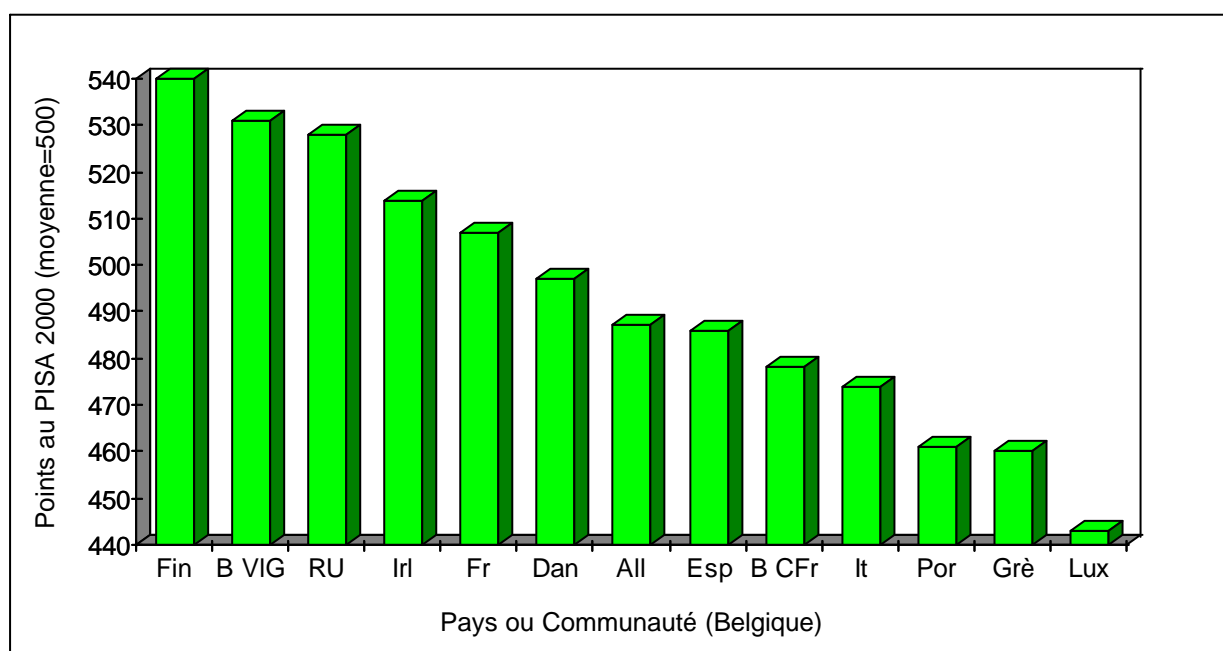


RU (89) = Royaume-Uni (donnée de 1989) (référence [Eurydice](#))

B VG = Belgique Vlaamse Gemeenschap (l'année de ce taux n'est pas connu, mais se situe vraisemblablement vers 2000).

B CF = Belgique Communauté française (estimation de 2000 basé sur la différence entre le nombre total d'élève en 6^e année et en 2^e année du secondaire). Une estimation plus précise de l'abandon entre la 3^e et la 6^e année montre déjà 30% d'abandon scolaire ([voir chapitre 3](#)).

7.4. Résultats au PISA 2000 pour l'UE



Points au [PISA](#) correspondants à la moyenne des points obtenus en lecture, mathématiques, et sciences.

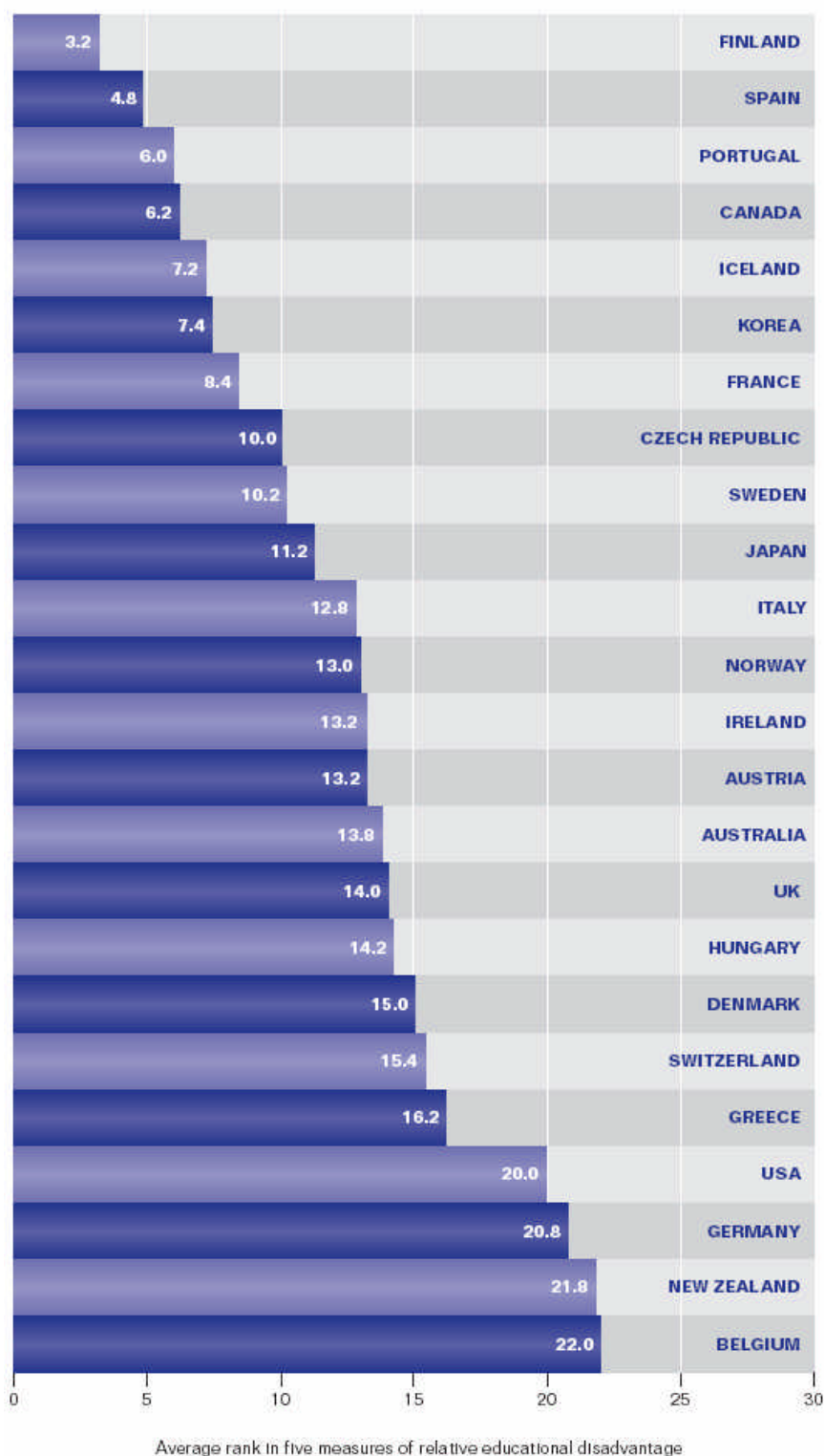
7.5. Degré de discrimination dans l'enseignement prodigué par les nations aisées.

Figure 4 The relative educational disadvantage league

The table ranks countries by the extent of the difference in achievement between children at the bottom and at the middle of each country's achievement range. It shows the average rank in five measures of relative educational disadvantage: the difference in test score between the 5th and 50th percentiles in each country in surveys of reading, maths, and science literacy of 15 year-olds (PISA), and of maths and science 8th-grade achievement (TIMSS).

Référence :

[UNICEF
Innocenti report card
Issue n°4
November 2002](#)



8. Références internet.

- **Comprehensive school** : http://www.minedu.fi/minedu/education/administration_chart1.html
http://www.minedu.fi/minedu/education/general_education.html
- **Convention internationale des droits de l'enfant** :
<http://www.globenet.org/enfant/cide.html>
- **Décret-mission CF 24/07/97** :
<http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=764&docname=19970724s21557>
- **EURYDICE : le réseau d'information sur l'éducation en Europe** :
<http://www.eurydice.org/Documents/combat/fr/intresfr.htm>
- **OCDE** : http://www.agers.cfwb.be/pedag/ocde/PISA_CF.pdf
- **PISA 2000** : http://www.agers.cfwb.be/pedag/ocde/PISA_CF.pdf
<http://www.pisa.oecd.org>
- **Socles de compétences** :
<http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=2334&docname=20010719s26011>
<http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=1590&docname=19990505s23271>
<http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=1592&docname=19990517s23203>
<http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=2173&docname=20010308s25789>
- **UNICEF, Innocenti report card, Issue n°4, November 2002** :
<http://www.unicef-icdc.org/publications/pdf/repcard4e.pdf>
- **Conseil de l'Education et de la Formation, avis n°80** :
<http://www.cfwb.be/cef/avis/pdf/avis080.pdf>

9. Table des matières.

1. Présentation de l'association :	1
2. Le constat :	2
3. Et dans le reste de la Communauté ?	4
4. Nos réflexions :	7
5. Analyse comparative de l'échec scolaire dans l'Union européenne.	13
Capacité des pays à promouvoir des chances d'émancipation égales pour tous les jeunes	16
6. Propositions pour lutter contre l'échec scolaire :	18
7. Annexes	23
7.1. Résultats pour l'année scolaire 2000-2001 d'une école du Brabant-Wallon	23
7.2. Résultats pour l'ensemble de la Communauté française :	24
7.2.1. 1999 -2000.....	24
7.2.2. 2000-2001.....	24
7.3. Taux d'abandon scolaire dans l'UE	25
7.4. Résultats au PISA 2000 pour l'UE	25
7.5. Degré de discrimination dans l'enseignement prodigué par les nations aisées.	26
8. Références internet	27
9. Table des matières	28