

Réforme de la gouvernance des établissements scolaires : plus d'autonomie, de responsabilisation et de solidarité

Recommandation de la Fondation pour l'Enseignement, mai 2016 ⁽¹⁾

Synthèse

Les performances de notre enseignement obligatoire ne sont pas brillantes au vu de comparaisons internationales. Cet enseignement est pourtant parmi les mieux financés, et le taux d'encadrement est particulièrement généreux.

Que faire ? La question centrale est celle de la gouvernance de notre système d'enseignement. Nous pourrions faire bien mieux en nous inspirant de pays qui obtiennent des résultats supérieurs aux nôtres.

La proposition faite ici se fonde sur quelques principes de gouvernance: liberté, responsabilité, solidarité. Ces principes sont en réalité utilisés par quasi toutes les organisations dans notre société, qu'il s'agisse d'institutions ou d'entreprises privées ou publiques, qui appliquent des principes de gestion basés sur des mesures objectives. La fixation d'objectifs quantitatifs et/ou qualitatifs -forme de contractualisation entre les parties prenantes-, s'accompagne toujours d'une forme d'évaluation des résultats obtenus. Le postulat est que l'enseignement doit aussi adopter de tels principes de gouvernance, tout en les adaptant à ses spécificités et aux réalités diverses rencontrées dans les écoles.

La gouvernance est d'ailleurs au cœur des réflexions menées dans le cadre du Pacte d'Excellence, visant à conjuguer efficacement les principes indissociables d'autonomie et de responsabilisation des acteurs. La proposition faite ici s'inscrit en prolongement de ces réflexions, notamment l'avis du Groupe Central (mai 2016), et offre quelques pistes concrètes complémentaires aux travaux en cours.

L'essentiel dans la proposition de la Fondation pour l'Enseignement : les établissements scolaires seraient jugés sur base des progrès qu'ils auront fait accomplir à leurs élèves, ou sur base d'une évaluation du niveau atteint par leurs élèves en tenant compte de leur indice socio-économique (selon un mixte d'indicateurs objectifs à définir). Les écoles seraient en outre incitées, financièrement et par l'encadrement, à accueillir des élèves de tous niveaux et de tous milieux sociaux. Elles disposeraient de plus de liberté quant à l'affectation du temps de travail de leurs enseignants à différentes activités, et à l'utilisation des moyens financiers attribués par le Ministère. Mais les statuts et les salaires des enseignants continueraient à relever de dispositions décrétales, de même que le financement des écoles. L'école serait ainsi mieux armée pour lutter contre l'échec scolaire.

1. Constats

Notre enseignement obligatoire est relativement peu performant, si on le compare à celui des autres pays industrialisés.

Comme l'ont montré les enquêtes PISA, nous nous classons plutôt mal par rapport aux autres pays industrialisés, et généralement loin derrière la Flandre, en ce qui concerne la maîtrise de la langue maternelle, des mathématiques et des sciences à 15-16 ans (nos élèves ont un an de retard à cet âge par rapport ceux qui étudient en Flandre). De plus, l'inégalité est très forte chez nous.

Quant au pourcentage de personnes qui ont un diplôme d'enseignement secondaire supérieur, quelle que soit la tranche d'âge, nous sommes dépassés par une quinzaine de pays industrialisés, dont tous nos voisins.

Remarquons aussi que le nombre d'années d'études réussies, par personne, est moindre en Wallonie qu'en Flandre depuis 1965 et en plus faible croissance.

Et pourtant, les moyens attribués à notre enseignement par les Pouvoirs publics sont plutôt généreux, de nouveau si l'on effectue des comparaisons internationales⁽²⁾⁽³⁾.

La part des dépenses publiques d'enseignement dans le P.I.B. est supérieure en Communauté française à celle de tous les pays industrialisés, à l'exception du Danemark, de l'Islande et de la Norvège.

Quant au taux d'encadrement (nombre d'enseignants en équivalents temps plein par élève), il est chez nous supérieur à la moyenne européenne dans le primaire, et surtout dans le secondaire où il est de 30 % plus élevé que la moyenne européenne. Il est à noter que ce pourcentage comprend les enseignants dits « en disponibilité », pour « défaut d'emploi » (enseignants nommés sans affectation), pour « DPPR » (prévisions) et divers congés (maladie, maternité, accidents de travail).

Les dépenses publiques à destination des établissements de l'enseignement fondamental et secondaire se répartissent entre salaires, dépenses de fonctionnement et dépenses de capital (bâtiments). La part des dépenses salariales dans le total est, en Belgique, de 90 %, et compte parmi les plus élevées des pays industrialisés (nous ne sommes dépassés que par le Portugal et le Mexique). Nos dépenses de fonctionnement sont donc faibles, et nous dépensons une part nettement plus basse qu'ailleurs pour les bâtiments. Il n'est dès lors pas surprenant que l'état des bâtiments soit préoccupant ni que les directeurs et enseignants se plaignent de la maigreur des budgets finançant les dépenses courantes dans les écoles ; ceci explique largement l'impression de sous-financement ressentie à ce niveau.

Que faire face à ces constats ? La question centrale n'est pas celle du financement de notre enseignement mais celle de sa gouvernance qui l'empêche d'évoluer et d'être aussi performant que dans bien d'autres pays et en Flandre.

Regardons donc ce que font les autres.

2. Caractéristiques des pays plus performants que nous

- A l'occasion de l'étude PISA de 2005 portant sur les résultats des élèves de l'enseignement secondaire dans les pays industrialisés, le consultant McKinsey⁽⁴⁾ a examiné la question suivante : qu'ont en commun les pays qui sont les plus performants ou qui améliorent leur position dans le classement ?

Les résultats sont frappants. Ce n'est pas qu'on y dépense plus pour l'enseignement (en % du P.I.B.), ni que les salaires des enseignants soient plus élevés, ni que le taux d'encadrement soit plus favorable. Par contre, trois points sont mis en évidence : on recrute comme enseignants les meilleurs candidats, ceux qui sont engagés sont accompagnés par des seniors et aidés à améliorer leur enseignement, et enfin on ne laisse aucun élève décrocher et on intervient rapidement auprès de ceux qui connaissent des difficultés.

On comprend aisément, pour que ceci soit possible, que l'école doit disposer d'une large autonomie, en particulier quant à l'affectation du temps des enseignants.

- E. Denoël et B. Gérard⁽⁵⁾ ont analysé la dernière étude PISA et en tirent 4 clés du succès des systèmes scolaires les plus performants :
 - inciter des personnes de qualité à devenir et rester enseignants,
 - améliorer de manière continue les pratiques pédagogiques dans les salles de classe,
 - mettre en place des équipes de direction de qualité,
 - viser la réussite de chaque élève pour augmenter la réussite globale en système.
- J. Hindriks et M. Verschelde⁽⁶⁾ se sont demandé pourquoi l'école flamande fait mieux que l'école francophone (au moins au niveau des résultats scolaires, mais pas en matière d'équité). Il en ressort notamment qu'en Flandre les directeurs et enseignants ont plus d'autonomie sur les décisions de gestion des ressources humaines, de gestion des budgets, et sur le contrôle des orientations et méthodes pédagogiques ; mais il y a aussi une grande centralisation des méthodes d'évaluation (évaluations externes).
- Le rapport Mc Kinsey « Contribuer au diagnostic du système scolaire en FWB » de juin 2015 réalisé à la demande du Gouvernement de la FWB met en évidence l'importance de l'établissement scolaire comme niveau de décision pour une amélioration des résultats de l'enseignement, à partir de comparaisons internationales. Plusieurs analyses montrent les bons résultats obtenus par les systèmes scolaires dans le monde qui ont adopté des systèmes de gouvernance permettant de suivre les performances et la qualité (via la fixation d'objectifs, le suivi via des évaluations et/ou inspections, des comparaisons et des actions visant à apporter des correctifs lorsque nécessaire).

Ces observations et analyses devraient nous faire réfléchir. On ne peut pas reprendre simplement chez nous l'une ou l'autre mesure particulière appliquée dans un autre pays : l'organisation de l'enseignement est un système, c'est-à-dire un ensemble coordonné de pratiques, de méthodes et d'institutions. On ne peut pas non plus « copier » les institutions ou pratiques en vigueur dans un autre pays, qui dépendent des spécificités de ce pays et de son histoire. Par contre, nous gagnerions à nous inspirer de systèmes d'enseignement qui donnent de meilleurs résultats que le nôtre⁽⁸⁾.

3. Principes à la base d'une réorganisation de notre enseignement obligatoire : Liberté, Responsabilité, Solidarité

3.1. Plus de liberté pour les écoles et les enseignants

Notre enseignement, surtout au niveau du fondamental et du secondaire, est très centralisé, laissant peu de liberté et de responsabilité aux enseignants et aux directeurs. Il est crucial de réorganiser l'enseignement, sur base d'une importante autonomie de gestion des établissements d'enseignement. Cette autonomie porterait sur la pédagogie et sur l'affectation du temps de travail des enseignants et l'allocation des moyens financiers attribués, mais l'école n'aurait pas la possibilité de se financer librement.

Le principe de base est que le Ministre fixe des objectifs, mette en place des incitants à l'intention des écoles et évalue ex post, au lieu de procéder par directives détaillées qui brident les initiatives ; les directeurs et enseignants disposeraient ainsi d'une plus grande capacité d'initiative et de décision.

La plupart des enseignants de l'enseignement obligatoire sont diplômés de l'enseignement supérieur. Dans une entreprise, ils seraient des cadres. Il convient de valoriser leur potentiel de créativité et de leur faire confiance en leur accordant plus de liberté, mais aussi plus de responsabilité. L'exemple d'autres pays montre que cette approche est porteuse de meilleurs résultats pour l'enseignement.

Des enseignants plus autonomes et créatifs seraient mieux à même de former leurs élèves pour qu'ils deviennent capables de penser et d'agir par eux-mêmes.

3.2. Responsabilité : une culture de l'évaluation

En l'absence d'évaluations explicites, ce sont les rumeurs qui en tiennent lieu. Quand informations il y a, elles sont partagées très inégalement et sont plutôt utilisées par une minorité privilégiée.

Il convient de développer dans notre enseignement, et à tous les niveaux, une culture de l'évaluation. On en est loin au vu des réactions suscitées chez nous par les résultats de comparaisons internationales en matières de maîtrise de la langue maternelle, des mathématiques et des sciences, ou à la mise en place d'évaluations externes. Les résultats de l'évaluation d'un système ne sont pas à interpréter comme une mise en cause des personnes et de leur conscience professionnelle. L'évaluation est un enjeu décisif si l'on veut améliorer les performances de l'enseignement. Reste à bien définir ce que l'on entend par « performance ».

Premièrement, les évaluations doivent être à la fois internes et externes. Ces dernières permettent aux enseignants et aux directeurs de se faire une idée plus précise du niveau et des progrès de leurs élèves et de mieux situer leur niveau d'exigence ; elles éclairent les élèves sur leur niveau et leurs progrès. Dans cet esprit, l'équilibre actuel entre les évaluations externes certificatives et non-certificatives pourrait être revu, de façon à ne pas être perçues comme potentiellement pénalisantes.

Deuxièmement, les évaluations doivent permettre de se situer sur base d'une combinaison d'un nombre limité¹ d'indicateurs quantitatifs permettant notamment les comparaisons (par ex. PISA) des résultats scolaires obtenus ET d'indicateurs permettant d'évaluer d'autres dimensions, davantage qualitatives, et prenant en considération les réalités spécifiques des établissements, comme leur capacité à prendre en charge tous les élèves (quels que soient leur origine ou leur contexte socio-économique) et le climat scolaire général dans lequel évoluent les élèves.

Sans chercher ici à figer ces indicateurs, il est certainement souhaitable d'opter pour des objectifs qui soient mesurables, que l'on pourrait définir à partir des concepts par ailleurs déjà évoqués dans les textes légaux concernant notamment les *plans de pilotage des établissements* (cf. notamment les « objectifs chiffrés pluriannuels annexés aux plans de pilotages des établissements en difficulté » – articles 70/71, *Décret portant diverses dispositions en matière d'enseignement du 04.02.2016*). Ainsi, sur cette base, ces critères d'évaluation concerneraient aussi bien les « parcours que les résultats et le climat de l'établissement »².

La définition de ces critères devra quoi qu'il en soit faire l'objet d'une concertation approfondie, car il est difficile d'approcher avec discernement les réalités nombreuses et parfois très singulières des écoles.

Toute comparaison intégrant ces différents types de critères et objectifs devra obligatoirement être opérée entre établissements qui présentent le même profil et se trouvent dans des situations comparables (type de public, offre d'enseignement, résultats obtenus, moyens disponibles, etc.), pour éviter toute forme de stigmatisation.

Malgré les difficultés, la mise en place systématique d'une pratique de l'évaluation est souhaitable et réalisable⁽⁶⁾. Elle pourrait être coordonnée par un observatoire de l'enseignement qui concevrait et analyserait des bases de données sur la performance et l'efficacité des différents établissements ainsi que du système d'enseignement dans son ensemble. Cet observatoire fonctionnerait en collaboration étroite avec les administrations concernées ainsi que le monde de la recherche ; sa mission devrait être articulée avec celle de la commission de pilotage, qui réunit les principaux acteurs de l'enseignement.

Enfin, la responsabilisation collective des établissements par le développement d'une culture de l'évaluation est indissociable de l'exercice de responsabilités à titre individuel par les acteurs de l'école. Ceci suppose le développement de formes d'évaluation, principalement formatives, tant dans le chef des directions que des enseignants. Ces aspects sont assez largement abordés dans l'avis du Groupe Central du Pacte (mai 2016), notamment dans le cadre de la contractualisation devant permettre de mesurer efficacité, efficacité et équité³.

¹ Un trop grand nombre d'indicateurs ne permet plus de tirer de conclusions.

² Exemples d'indicateurs à discuter: *taux de certification des élèves, de réussite aux épreuves externes et internes, de redoublement, taux d'absentéisme et de décrochage avant le terme des études, taux de mixité sociale, nombre des stages et collaborations avec des entreprises (enseignement qualifiant), etc.*

³ Les travaux en cours du Pacte d'Excellence (cf. avis du Groupe Central, mai 2016) réfèrent à la nécessité d'"indicateurs d'efficacité, d'efficience et d'équité" ; un groupe de travail sera chargé de "produire et de diffuser ces indicateurs".

3.3. Solidarité : un financement différencié par élève

Un élève faible a besoin de plus d'encadrement scolaire qu'un élève fort pour réussir et pour progresser. La solidarité proposée ici se concrétise par le fait qu'une école qui accueille un élève faible reçoit plus de moyens (personnel enseignant et budget de fonctionnement) que si elle accueille un élève fort. Ceci devrait se faire de façon incitative plutôt qu'administrative, c'est-à-dire non pas en contraignant les écoles, mais en accordant plus de moyens à une école chaque fois qu'elle accueille un élève plus faible, et moins de moyens s'il s'agit d'un élève plus fort.

4. Proposition relative aux établissements scolaires de l'enseignement obligatoire

4.1. Objectif

Pour responsabiliser les écoles, à savoir les équipes directeur-enseignants, il faut tout d'abord leur fixer un objectif.

L'objectif général qui est proposé ici est que l'école fasse progresser ses élèves sur les indicateurs définis (cf. supra) : pour une école du secondaire, il s'agirait par exemple de comparer le niveau moyen atteint par ses élèves à la fin de la 4^{ème} année avec celui qu'ils avaient en 6^{ème} primaire, sur base de 2 évaluations externes non certificatives (point 4.3 ci-dessous). Ainsi, Le principe est qu'un établissement scolaire serait jugé sur base des progrès qu'il aura fait accomplir à ses élèves compte tenu donc de leur niveau de départ, et pas seulement du niveau absolu atteint par eux en 4^{ème} année : **une bonne école, c'est alors une école qui fait progresser ses élèves**. L'école élitiste, qui sélectionne au début de secondaire les élèves les plus forts, ne sera de ce fait pas nécessairement bien cotée. En France, une évaluation des progrès des élèves par lycée est réalisée après les résultats du baccalauréat ; dans le classement qui s'en suit, ce ne sont pas les lycées les plus prestigieux et sélectifs qui sont en tête. Si cette formule se heurtait à des difficultés liées, par exemple, à la manière de tenir compte des mouvements d'élèves qui quittent l'établissement ou le rejoignent en cours de scolarité, des alternatives sont possibles. Une d'entre elles consisterait à permettre à chaque école de confronter ses résultats scolaires à une épreuve/critère donné(e) aux résultats des écoles présentant un profil similaire et un même type de public (établissements d'une même classe d'indice socioéconomique), et ce pour la même épreuve/le même objectif.

4.2 Liberté et autonomie des écoles

Pour pouvoir atteindre au mieux l'objectif fixé, l'école (équipe directeur-enseignants) a besoin, comme dans les pays les plus performants, de disposer de plus de liberté, c'est-à-dire d'une autonomie accrue. Celle-ci concerne aussi bien la direction que les enseignants, qui y sont associés. Ce dernier aspect a d'ailleurs

fait l'objet de propositions dans les travaux du Pacte d'Excellence (avis du Groupe Central, mai 2016), au travers du concept de « leadership distribué », associant des « enseignants reconnus par leurs pairs, désignés de manière temporaire par la direction de l'école et investis de missions pédagogiques ».

L'autonomie devrait porter sur l'affectation du temps de travail des enseignants à des heures de cours et à d'autres activités, ainsi que sur l'utilisation du budget de fonctionnement. Par exemple, l'école pourrait supprimer des heures de cours à option et utiliser le temps-enseignant ou le budget (coût salarial) équivalent à d'autres activités comme l'accompagnement d'élèves en difficulté, le soutien aux jeunes enseignants, les dépenses de fonctionnement liées à l'enseignement, la mise en place de méthodes pédagogiques adaptées au public de l'école, l'accompagnement de la préparation des examens de passage de fin août... L'école ne « perdrait » pas si elle supprime des cours à option, mais pourrait affecter autrement les ressources humaines ou l'équivalent du coût salarial correspondant.

Les enseignants ne devraient pas tous donner le même nombre d'heures de cours. Comme dans les pays où ils ont à prêter un nombre global d'heures de travail, d'autres activités seraient à prendre en charge, en ce compris la formation continuée des enseignants et du directeur hors périodes scolaires. Les enseignants seniors, qui sont aussi les plus expérimentés, sont sans doute les mieux à même d'accompagner les élèves en difficulté et de conseiller les nouveaux enseignants. Il en résulte ainsi une plus grande diversité dans les activités des enseignants.

L'école recruterait elle-même les enseignants, en suivant une procédure déterminée par le Ministère. Etant donné l'objectif de l'école défini ci-dessus, elle aurait tout intérêt à recruter les meilleurs candidats ; ceux qui sont retenus seraient ainsi plus motivés à collaborer avec l'équipe directeurs-enseignants et seraient mieux soutenus par elle.

L'élargissement des responsabilités des directeurs nécessite l'organisation d'une formation particulière pour eux. Le directeur serait choisi par le P.O..

L'école ne pourrait pas se financer librement au-delà du budget attribué par le Ministère : il faut éviter ce qui créerait une forte inégalité entre écoles et serait un pas important vers la privatisation. Son budget serait vérifié par un réviseur d'entreprise.

Le statut des enseignants continuerait bien entendu à relever du Ministère, et leur salaire serait toujours payé à l'initiative de celui-ci.

4.3 Evaluation

Pour mesurer les progrès réalisés par les élèves, tous ceux-ci devraient en tout cas être évalués de façon externe (voir point 3.2), suivant les mêmes critères dans l'ensemble de la Communauté française (adaptés suivant le profil des établissements), et ce au moins à deux reprises : au cours de la 6^{ème} primaire (par exemple à Noël et en tout cas avant la période des inscriptions en secondaire) et à la fin du « tronc commun » (2^{ème} ou 3^{ème} secondaire) ou, comme actuellement, en 4^{ème} secondaire. Outre les critères relatifs à la réussite des élèves, d'autres indicateurs permettraient de mesurer les progrès réalisés par les établissements (cf ci-dessus, point 3.2).

Ces évaluations permettraient d'abord aux écoles et aux enseignants de situer leur niveau d'exigence par rapport à la moyenne, et d'estimer la progression (prise au sens global du terme) de leurs élèves pendant les premières années du secondaire. Elles permettent aussi à chaque élève de situer son niveau de connaissance par rapport à l'ensemble des élèves du même niveau d'études ; la 2^{ème} évaluation l'aide aussi à estimer les progrès qu'il a accomplis au cours des premières années du secondaire. Il faut éviter d'introduire dans ces évaluations des questions sur le milieu social des élèves : elles ne feraient qu'inciter au fatalisme les élèves de milieu modeste qui auraient été peu performants.

On pourrait attribuer un label aux écoles qui, sur l'ensemble de leurs élèves, apportent le plus de valeur ajoutée (voir point 4.1). Ce ne seraient pas les écoles sélectives à l'admission, mais celles qui auront le plus fait progresser leurs élèves sur le plus de critères quel que soit leur niveau de départ, qui seront distinguées.

4.4 Financement différencié

Pour encourager les écoles à accueillir des élèves plus faibles ou de milieux défavorisés, et éviter qu'elles ne soient tentées d'inscrire de préférence des élèves forts ou de milieux privilégiés, il convient de mettre en place des incitants plutôt que des contraintes.

Un exemple est donné ici à titre illustratif. Il faudrait évidemment être plus nuancé et plus explicite, et sans doute intégrer des critères sociaux ou le fait qu'un élève n'a pas le français comme langue maternelle. L'illustration ci-dessous se fait à coût global inchangé pour l'enseignement secondaire : ce que certaines écoles perdraient serait gagné par d'autres.

Suite à l'évaluation intervenant en sixième primaire, on distinguerait les élèves «forts», par exemple ceux qui ont plus de 60 % et n'ont jamais doublé, et les «faibles», qui ont moins de 60 % ou ont doublé au moins une fois (on pourrait y ajouter des critères sociaux ou linguistiques). Les premiers auront vraisemblablement moins besoin que les seconds d'encadrement dans le secondaire; le handicap socioculturel fera qu'il y aura relativement plus d'enfants de milieux défavorisés dans le second groupe.

Une école secondaire qui inscrit un élève «fort» reçoit par élève 25 % d'encadrement et de budget de fonctionnement en moins que si elle inscrit un élève «faible», ce qui est logique puisque le second élève nécessite plus d'accompagnement scolaire. Ainsi, chaque école sera incitée à inscrire des élèves «faibles», plus présents dans les milieux défavorisés, car elle aura droit à plus d'enseignants et à plus de moyens financiers. Si elle refuse, elle sera à juste titre pénalisée sur ces deux points. La mixité scolaire résultera des incitants et non de la contrainte. L'école secondaire n'est pas informée du résultat exact obtenu par les élèves dans l'évaluation de 6^{ème} primaire, mais seulement du fait qu'ils se situent dans la catégorie « fort » ou dans la catégorie « faible ».

Dans ce système, l'école n'aura plus intérêt à « évacuer » en fin de première année des élèves faibles ; c'est leur progression et non le niveau atteint qui importe pour elle.

Le calcul du niveau d'encadrement et de financement par élève faible et par élève fort (25 % de différence dans cette illustration) se ferait de façon à ce que l'opération soit neutre budgétairement.

Ce principe devra faire l'objet d'une analyse visant à établir comment ce financement différencié évoluerait dans le temps. Ces propositions (évaluations et financement différencié selon le niveau des élèves) méritent aussi d'être articulées avec les réflexions en cours pour l'évaluation des plans de pilotage des établissements.

4.5 Lutte contre l'échec scolaire

L'échec scolaire, on le sait, a un coût élevé. Coût humain tout d'abord, et beaucoup d'élèves pourraient éviter l'échec et le redoublement s'ils étaient mieux soutenus ; c'est le cas dans les pays les plus performants. Coût financier ensuite : les estimations connues sont de plus de 400 millions EUR, soit plus de 5 % du budget total de l'enseignement.

Il est utopique de compter sur un refinancement de l'enseignement pour lutter contre l'échec scolaire : vu le haut niveau de financement de notre enseignement et compte tenu des perspectives budgétaires de la Communauté française, c'est difficilement imaginable. De plus, notre taux d'encadrement est plus généreux que celui de pays où l'échec scolaire est plus bas ; ce n'est pas un manque d'enseignants qui nous empêche de diminuer le taux d'échec.

Mais le système proposé ici devrait rendre plus réalisable cette lutte contre l'échec scolaire.

- L'objectif imparti à chaque école est tel que la réussite et le progrès de ses élèves affectent sa performance, et un échec compte négativement.
- L'autonomie des écoles leur permet d'affecter des ressources humaines et financières à l'accompagnement d'élèves en difficulté et d'élèves préparant les examens de passage fin août, tâches qui pourraient mobiliser une partie du temps des enseignants, surtout des seniors.
- Les moyens supplémentaires accordés aux écoles qui accueillent des élèves plus faibles renforcent les possibilités d'accompagner ceux-ci ; c'est le cas pendant l'année scolaire, mais aussi en été grâce à une généralisation à toutes les écoles secondaires des examens de passage fin août, dont l'école organiserait l'accompagnement de la préparation.

Références

- (1) Réflexions et propositions basées notamment sur le document « Proposition de réforme de la gouvernance des établissements scolaires : plus d'autonomie et de responsabilisation », Robert Deschamps, UNamur, août 2015.
 - (2) «Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE», OCDE 2010 à 2014.
 - (3) V. SCHMITZ et R. DESCHAMPS: « Financement et dépenses d'enseignement et de recherche fondamentale en Belgique - Evolutions et comparaisons communautaires et internationales », cahier de recherche, série Politique économique, CERPE, UNamur, mars 2014. Ce document est téléchargeable sur www.unamur.be/cerpe.
 - (4) «How the world's best - performing school systems come out on top», McKinsey and Company, 2007.
 - (5) E. DENOEL et B. GERARD « Enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique : comment s'inspirer des systèmes étrangers ? », 20ème Congrès des Economistes belges de langue française, Charleroi, novembre 2013, Presses Universitaires de Charleroi.
 - (6) J. HINDRIKS et M. VERSCHELDE « L'école de la chance », Regards économiques, février 2010, numéro 77, IRES
 - (7) Ph. JOUTARD, Ph. et C. THELOT « Réussir l'école », Seuil 1999.
 - (8) R. DESCHAMPS : « Un meilleur enseignement : nous le pouvons si nous le voulons », cahier de recherche, série Politique économique, CERPE, UNamur, juin 2014. Ce document est téléchargeable sur www.unamur.be/cerpe
-