

# Tous capables !<sup>1</sup>

Jean-Marc NOLLET<sup>2</sup>

**Persuadé du bien fondé d'une politique de "discrimination positive" dans un système scolaire belge inégalitaire, l'auteur rend compte de ses initiatives lorsqu'il était ministre en Belgique. Si les résistances ont été nombreuses et le bilan quantitatif encore peu mesurable, l'auteur affirme, par contraste avec la situation française, que ses principaux alliés ont été les enseignants et leur motivation à faire de l'école un lieu d'émancipation.**

Tout comme dans le reste de l'Europe, l'enseignement en Communauté française de Belgique se trouve face à des défis importants. L'école doit se battre contre les menaces toujours plus présentes de marchandisation. Elle est appelée à gérer des situations par rapport auxquelles le reste de la société et la famille démissionnent. Le métier d'enseignant est à la fois fortement dévalorisé socialement et soumis à des pressions toujours plus grandes. Le contexte budgétaire est difficile. Les élèves ne trouvent pas le sens de l'apprentissage et des phénomènes de violence ou simplement de manque de respect vis-à-vis de l'école apparaissent. Le taux d'échec est beaucoup trop élevé, ce qui constitue à la fois un... échec pour l'école et un coût énorme pour la collectivité<sup>3</sup>. La logique de « quasi-marché » à laquelle est confrontée l'école conduit, faute de régulation publique, à une homogénéisation des publics et donc à la formation d'écoles-ghettos, où sont rassemblés les « cas » les plus désespérés, les plus « en décrochage » au plan social ou scolaire. Au-delà de ses limites (qui mériteraient en soi un article spécifique), l'étude PISA le confirme malheureusement : le système scolaire belge est un des plus inégalitaires d'Europe. Au-delà de résultats en moyenne assez... moyens, c'est surtout l'écart entre les plus forts et les plus faibles qui interpelle.

La présente contribution a dès lors pour objet de retracer quelques décisions clés de cinq années en responsabilité ministérielle, comme Ministre de l'Enfance de la Communauté

---

<sup>1</sup> Retour sur cinq années de responsabilité ministérielle sur l'enseignement fondamental de la Communauté française de Belgique et d'un projet politique basé sur le postulat de l'éducabilité de tous.

<sup>2</sup> Jean- Marc Nollet est député ECOLO, ancien Ministre de l'Enfance (1999-2004) de la Communauté française de Belgique

<sup>3</sup> Un élève sur cinq quitte l'enseignement fondamental avec un retard d'au moins une année et, au niveau secondaire, cette proportion passe à un élève sur deux et ce, sans parler des plus de 35% d'élèves qui n'arrivent pas au terme de l'enseignement secondaire et se retrouvent sur le marché de l'emploi avec éventuellement comme seul diplôme, le certificat d'études de base. Ce problème ne se limite pas à l'enseignement obligatoire; en effet, pour ceux qui atteignent ce niveau, le taux d'échec en première année du supérieur dépasse les 50%.

française de Belgique, en charge de l'enseignement fondamental. En exposant tout d'abord l'axe politique, le présupposé idéologique de l'éducabilité, qui a été le « fil vert » de cette législature récemment terminée. En développant ensuite quelques unes des décisions phares ou simplement les plus illustratives de ce qui a pu être impulsées. En proposant enfin une lecture critique et prospective des politiques publiques à mener pour construire une école qui corresponde mieux encore à notre attente de plus d'égalité entre tous et de qualité pour tous.

### ***Tous capables : UNE CONVICTION ET UN PROJET***

La formule « Tous capables », qui fut donc en quelque sorte le fil vert de ces cinq ans en responsabilité sur l'enseignement fondamental de la Communauté française de Belgique, traduit notre adhésion au principe **d'éducabilité généralisée**. Ce principe qui veut que l'on considère chaque être humain comme capable de progrès, d'avancées dans un processus d'humanisation constant, tourne le dos à la conception fixiste de l'intelligence qui a longtemps prévalu et prévaut encore dans certains milieux.

Sur le plan pédagogique, le principe d'éducabilité généralisée se fonde pour une large part sur les travaux de chercheurs comme CARROLL<sup>4</sup> et BLOOM<sup>5</sup> qui ont pu montrer qu'en différenciant certaines variables « changeables » comme le temps alloué à l'apprentissage, la qualité de celui-ci, les conditions dans lesquelles il se déroule, il était possible de permettre au plus grand nombre de maîtriser les objectifs d'apprentissage indispensables à une socialisation réussie. Pour nous, ce principe est non seulement une conviction mais a constitué aussi le cœur de notre projet : il s'est agi d'opérer les changements structurels et de soutenir les initiatives pédagogiques nécessaires pour transformer cette pétition de principe en résultats.

En Communauté française de Belgique, sous la législature 1994-1999 précédant l'accession des Verts aux responsabilités, un décret a été adopté – les Socles de compétences – définissant les champs de compétences diversifiés à atteindre par chaque élève ; dans la foulée, des programmes visant à construire ces compétences ont été rédigés et approuvés. C'est sur ces socles, sur cet essentiel, que porte prioritairement le « Tous capables ». Tous capables de maîtriser ce qui est indispensable pour exercer ses droits de citoyen dans la société complexe qui est la nôtre.

---

<sup>4</sup> CARROLL J.B., *A model of school learning*, Teacherscollege record, 64, 1963

<sup>5</sup> BLOOM B., *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Labor, 1979

Ce qui ne signifie pas une tentation de revoir les ambitions de l'école « à la baisse » et de se satisfaire de socles « light » privant ainsi certains du bénéfice de la maîtrise de ce qui est indispensable pour « s'y retrouver » dans un monde qui sera, qu'on le veuille ou non, marqué par une complexité de plus en plus grande. L'école doit être ambitieuse pour tous ceux qui lui sont confiés. Elle ne peut construire son projet en excluant d'emblée certains de l'accès à l'essentiel.

Pour nous, le « Tous capables » porte principalement sur la maîtrise d'un essentiel, d'une culture commune, d'un socle indispensable à l'exercice de la citoyenneté mais aussi à la réalisation de ses objectifs propres. C'est sur cela qu'a porté notre volonté d'assurer une égalité des résultats ou, autrement dit, une égalité d'accès à l'émancipation sociale.

On ne peut en effet accepter la banalisation du discours de fatalité. C'est MEIRIEU<sup>6</sup>, qui nous dit que dans un monde social et économique sans pitié, « *l'éducation n'a pas (...) à anticiper prématurément, par un « darwinisme scolaire », les réalités sociales. Au contraire, elle a, sans doute, à demeurer un pôle de résistance : résistance contre les excès de l'individualisme, résistance contre la compétition acharnée, résistance contre une conception de la société où les êtres sont inscrits une bonne fois pour toutes dans des trajectoires personnelles dont ils ne peuvent se dégager.* ».

Pour ECOLO, au-delà de l'égalité de l'accès ou des chances, au-delà même de l'égalité de traitement ou de l'égalité de progression, c'est dans cette égalité de l'accès à l'émancipation sociale que se concrétisera la démocratisation de l'enseignement.

Il s'agit là d'une option volontariste qui s'oppose au fatalisme biologique comme au fatalisme sociologique, qui abandonne les dérives défaitistes de l'un comme de l'autre, qui rend tout son sens à l'école refusant en cela les théories fumeuses s'articulant autour de la primauté de l'inné sur l'acquis et de la théorie des dons. C'est le « *retour de l'acteur* » enseignant face aux déterminismes quels qu'ils soient, c'est aussi une étape de la réappropriation de leur métier par les enseignants.

Face à tout projet d'avancée démocratique, la droite a toujours opposé l'argument du caractère irréaliste des propositions. Et d'invoquer qui la nature, qui un discours scientifique, qui le bon sens. Ne le nions pas, au contraire, affirmons-le fièrement : il y a dans ce qui est toujours notre projet, une part d'utopie. Mais, bon dieu !, est-il possible de faire soit de la politique, soit de la pédagogie sans une part d'utopie ?

---

<sup>6</sup> MEIRIEU, *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF, 1996, p.70.

*« Personne n'est enfermé dans d'inexorables limites biologiques (...) La psychologie de l'intelligence laisse le champ libre à l'éducateur (...) L'ensemble des comportements possibles est « donné » à la naissance comme ensemble de potentialités « inscrites » dans la structure du cerveau (...) tout est déjà là. Tout est donné. Mais il faut ajouter aussitôt à tous (...) d'un autre côté, tout dépend des conditions du développement, de ce qui va se passer au cours de l'histoire du sujet », comme le dit si bien HADJI<sup>7</sup>.*

Non BRASSENS, on ne peut te suivre quand tu chantes : *« quand on est con, on est con »*. On peut devenir moins con ou, plus aimablement dit, chacun peut devenir de plus en plus intelligent.

Des mots, des idées, des arguments, un slogan... Mais comment tout cela a-t-il pu se traduire sur le terrain de l'école et de l'action politique ?

### ***Le « Tous capables » traduit en actes politiques***

Notre présupposé méthodologique a été que la construction de l'égalité des acquis ne peut pas être confinée au seul domaine pédagogique. Qui plus est dans un contexte où l'enseignant, trop longtemps confronté à la contradiction entre des directives lui demandant de pratiquer une pédagogie différenciée et de douloureuses mesures de rationalisation, est demandeur d'autonomie pédagogique, de concertation permanente sur les besoins et moyens, de temps pour s'approprier les méthodes, il convenait de travailler sur plusieurs axes.

#### ***D'abord et avant tout : redonner du sens à l'école***

Comment s'étonner que, pour beaucoup d'élèves, l'école soit aujourd'hui avant tout un lieu de non-sens, selon l'expression de DEVELAY<sup>8</sup>, quand on sait que *« le succès scolaire n'est plus le gage d'une réussite sociale, lorsque l'investissement en temps et en énergie correspondant ne renvoie au mieux qu'à une satisfaction narcissique sans bénéfice social »* ?

Ce constat est d'autant plus inquiétant qu'il touche davantage les jeunes issus des milieux les plus défavorisés qui abordent avec davantage d'appréhension un cursus scolaire, dont ils maîtrisent moins bien le fonctionnement, en termes de futurs immédiats, de conditions présentes et de rapport entre le coût relatif de la scolarité et le bénéfice à en retirer en termes

---

<sup>7</sup> HADJI Ch., *Penser et agir l'éducation*, Paris, ESF, 1992, pp. 45-65.

<sup>8</sup> DEVELAY M., *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1996, p. 120

d'avenir professionnel. Il s'agit là d'une conséquence des pressions croissantes – liées au discours néolibéral dominant des deux décennies précédentes – du privé et de l'entreprise pour instrumentaliser les savoirs et les réduire au « faire » et à l'adaptabilité au marché.

Le sens de l'école ne va donc pas (plus) de soi et ce doute touche certains plus que d'autres. Sous peine de voir cette perte de sens se muer inexorablement en obstacle à la concrétisation du « Tous capables », il importe de redonner sens aux apprentissages scolaires.

Pour qu'il y ait sens, il faut qu'il y ait désir et plaisir d'apprendre et le rôle de l'école est de susciter ce désir et de satisfaire ce plaisir. Et pour donner ce plaisir en tant qu'enseignant, il faut soit même en éprouver et se sentir reconnu dans sa fonction.

Pas plus qu'il ne se mesure facilement, le plaisir d'enseigner ne se décrète pas. On peut cependant imaginer qu'il est d'autant plus grand que les conditions salariales et matérielles sont bonnes, qu'on est reconnu et soutenu dans son travail par l'environnement sociale et politique, qu'on peut trouver autour de soi de l'écoute et des moyens de progression ou de remise en question personnelle.

Je me suis dès lors attaché à tenter de procurer tout cela aux écoles : des moyens supplémentaires (via un refinancement de la Communauté française, obtenu à l'issue d'un combat de 12 ans, au cours desquels les Verts furent souvent esseulés, avant de se faire rejoindre par l'ensemble des forces politiques francophones), de l'écoute et de la visibilité positive (notamment en consacrant tous les vendredis matin de mon mandat à des visites « sur le terrain ») et des outils de travail performants (en renforçant la formation des enseignants et en développant ou soutenant diverses initiatives de type pédagogique).

De même, j'ai été particulièrement attentif à tout ce qui pouvait ouvrir l'école sur son environnement, lui permettre de sortir de ses murs, de renforcer le savoir-être tout autant le savoir ou le savoir-faire. Des visites d'agriculteurs, de journalistes ou d'avocats dans les classes, la diffusion de deux journaux quotidiens dans toutes les classes de 6<sup>ème</sup> année primaire, des ateliers de philosophie<sup>9</sup> pour ceux qui le souhaitaient, l'ouverture de l'école sur les pratiques artistiques et théâtrales, le renforcement de relations positives entre écoles et familles, la promotion du respect à l'école,...

### **Ensuite : mettre en place les conditions d'une pédagogie différenciée**

---

<sup>9</sup> Contrairement à la France, on n'enseigne pas la philosophie dans l'enseignement obligatoire en Belgique. Il y a des cours dits « philosophiques » (religion catholique, musulmane, juive, protestante, orthodoxe ou morale), qui sont fonction à la fois du réseau d'enseignement choisi et du choix des parents.

La clef pédagogique *sine qua non* de la concrétisation du « Tous capables » se trouve du côté d'une plus grande différenciation pédagogique. Chaque jeune est unique et singulier, traiter tous les élèves de la même façon irait dès lors à l'encontre de l'objectif poursuivi. Et c'est peut-être là que l'ampleur du saut pédagogique est la plus grande : il faut oublier le mythe de l'élève moyen, de l'élève-standard, en fonction duquel l'essentiel des activités scolaires était programmé.

Depuis longtemps on a cherché (et plus d'un ont cru la trouver) la recette-miracle permettant de mettre en oeuvre une pédagogie différenciée. Le plus souvent les résultats obtenus n'étaient pas à la mesure des efforts fournis. La problématique est complexe, les différences entre enfants sont multi-dimensionnelles, elles concernent tout à la fois les styles d'apprentissage, la nécessité de passer par une phase concrète plus ou moins longue avant de passer à l'abstraction, les intérêts de départ, les différences de rythme...

Réduire les stratégies de différenciation à une seule de ces dimensions conduit assurément à l'échec de l'entreprise. Et si tout simplement la pédagogie différenciée c'était d'abord ce regard porté sur l'élève : il peut, il va réussir, ou plutôt « *tu peux, tu vas réussir !* ». Et ensuite l'observation fine des réactions d'un élève quand il « cale » devant un obstacle, le maître ou plus souvent la maîtresse faisant alors appel à sa mémoire individuelle ou collective, à son savoir professionnel, pour trouver ce qui va provoquer chez l'élève la construction de l'apprentissage qui va lui permettre de vaincre l'obstacle.

Ce long passage était strictement pédagogique. Est-ce à dire qu'il ne concerne pas le politique ? Assurément non ! En cette matière, le politique a moins à décréter et a davantage à créer les conditions qui vont permettre de soutenir les enseignants dans la mise en oeuvre de ces démarches : formation, aménagement des locaux, matériel et supports pédagogiques, aménagement des horaires, taux d'encadrement, subventions de fonctionnement,...

### **Hétérogénéiser les publics**

Un premier obstacle à vaincre : la forte tendance à l'homogénéisation des publics par établissements. On constate une ségrégation importante entre établissements en fonction de l'origine socio-économique du public accueilli. Certains ont parlé à ce sujet d'« apartheid scolaire », d'autres de « ghettoïsation ».

VANDENBERGHE<sup>10</sup> montre à quel point il importe de s'inquiéter des conséquences d'une telle ségrégation en termes d'équité mais aussi d'efficacité. En termes d'équité d'abord. Cette ségrégation est « *synonyme de distribution relativement inégalitaire des résultats scolaires. Le processus d'apprentissage s'opère en groupe... Dès lors, le déroulement de cet apprentissage est affecté par les caractéristiques, en termes d'aptitudes scolaires notamment, du groupe auquel appartient l'élève* ». C'est ce que les pédagogues appellent l'« effet de pairs », la nature et la qualité des interactions entre élèves influent sur la qualité des apprentissages construits. Et de conclure à ce sujet « *Si les effets de pairs existent, ainsi que le suggèrent plusieurs études empiriques, la répartition des élèves entre écoles devient une question engageant la question de l'équité comprise comme égalité de ressources* ». Ou, autrement dit, le système de quasi-marché, le mode de régulation basé sur la loi de l'offre (d'enseignement) et de la demande (d'inscription) qui en résulte et la ségrégation des publics qu'il induit conduisent à des inégalités au niveau déjà de la qualité des situations dans lesquelles les élèves sont placés pour apprendre.

Il importe dès lors au contraire d'hétérogénéiser au maximum les écoles, sans tomber dans la fausse bonne idée que pourrait constituer l'importation en Belgique de la carte scolaire à la française et en tenant compte autant que possible du principe du libre choix des parents quant à l'école de leurs enfants.

Plusieurs mesures de régulation ont pu être prises, surtout dans la perspective de combattre les obstacles placés, plus ou moins consciemment, par certaines écoles de type plus « élitistes » ou « huppées » pour éviter ou limiter la présence d'enfants issus de milieu « populaire » ou « immigrés » en leur sein. Ainsi, afin d'annihiler ces stratégies d'évitement, une définition des frais pouvant effectivement être réclamés par les écoles aux familles et des règles strictes relatives aux conditions dans lesquelles les écoles pouvaient décider d'un refus d'inscription ont pu être établies, malgré la résistance de certains pouvoirs organisateurs et de leurs représentants institutionnels. De même, un décret (qui a suscité, on s'en doute, beaucoup de passion dans l'espace francophone belge) a été proposé puis adopté régulant « les travaux à domicile », certaines écoles utilisant l'argument du volume de travail à réaliser à la maison (y compris parfois dès la maternelle) comme publicité vers un public à la recherche d'une école « plus exigeante », au mépris de l'équilibre de l'enfant et du principe d'équité des enfants face à l'apprentissage (qui doit se réaliser en classe et non pas être reporté sur la maison, où l'on ne trouve pas toujours de parents disponibles ou simplement maîtrisant la matière ou la langue).

---

<sup>10</sup> VANDENBERGHE V., *Un enseignement à réguler, des filières à revaloriser, Bruxelles, Labor, 2002, PP.25 et suiv.*

Enfin, diverses initiatives ont été prises ou soutenues afin d'améliorer les rapports des familles de milieu populaire avec l'école, notamment pour ce qui concerne l'âge de l'inscription dans l'enseignement maternel<sup>11</sup> et l'importance de sa fréquentation, comme facteur d'intégration dans l'école et dans la société.

### **Différencier le financement**

Une autre piste, beaucoup plus offensive et novatrice, qui a pu être explorée avec succès est celle du **subventionnement différencié des écoles en fonction du public accueilli**. Cette mesure tourne délibérément le dos à ce principe quasi sacré en Belgique selon lequel « un enfant égale un enfant ». Elle amène, au contraire, à considérer qu'un enfant issu d'une famille « pauvre » doit recevoir davantage qu'un enfant issu d'une famille « riche », l'équité passant par une relative inégalité de traitement en termes de subventionnement notamment.

La discrimination positive, mise en œuvre en Belgique dans le courant des années 90, constituait une première avancée dans ce sens. Cette politique, par les moyens supplémentaires accordés aux écoles accueillant le public le plus défavorisé a indéniablement aidé ces écoles à faire face aux problèmes qu'elles rencontrent. Toutefois, comme toute politique, la «D+» a ses limites. La principale, au-delà de l'étiquette souvent difficile à porter « d'école en D+ », résulte de son fonctionnement in/out et de l'effet de seuil qui en découle. Les premières écoles non sélectionnées – écoles qui ne sont certes pas les plus pauvres mais qui le sont davantage que les écoles les plus riches – ne reçoivent rien de plus que ces dernières. Ces biais ont pu, pour partie, être corrigés sous cette législature, par une réforme décretaire visant à concentrer les moyens sur les écoles les plus en difficulté, à atténuer l'effet de seuil par une approche plus fine du financement de chaque école bénéficiant du système et par l'instauration d'un mécanisme de *phasing out* pour les écoles qui, de par l'évolution de leur population scolaire... ou de celle des autres écoles, perdent le bénéfice financier de la D+. Mais cela ne suffisait pas !

Certains craignent en outre un regroupement des élèves les plus en difficulté dans les écoles en discriminations positives qui, grâce aux moyens complémentaires reçus, se « spécialiseraient » en quelque sorte dans l'accueil des élèves les plus fragilisés. Cela permettrait à toutes les autres de se donner bonne conscience, dès lors que le problème de

---

<sup>11</sup> Faute d'accord du Gouvernement fédéral, qui est compétent pour cette question, le projet d'une obligation d'inscription à trois ans et d'une obligation de fréquentation à cinq ans n'a malheureusement pu aboutir sous cette législature, alors que parmi les 7% d'élèves non-inscrits à 5 ans, la plupart sont issus de milieux dits « populaires ».

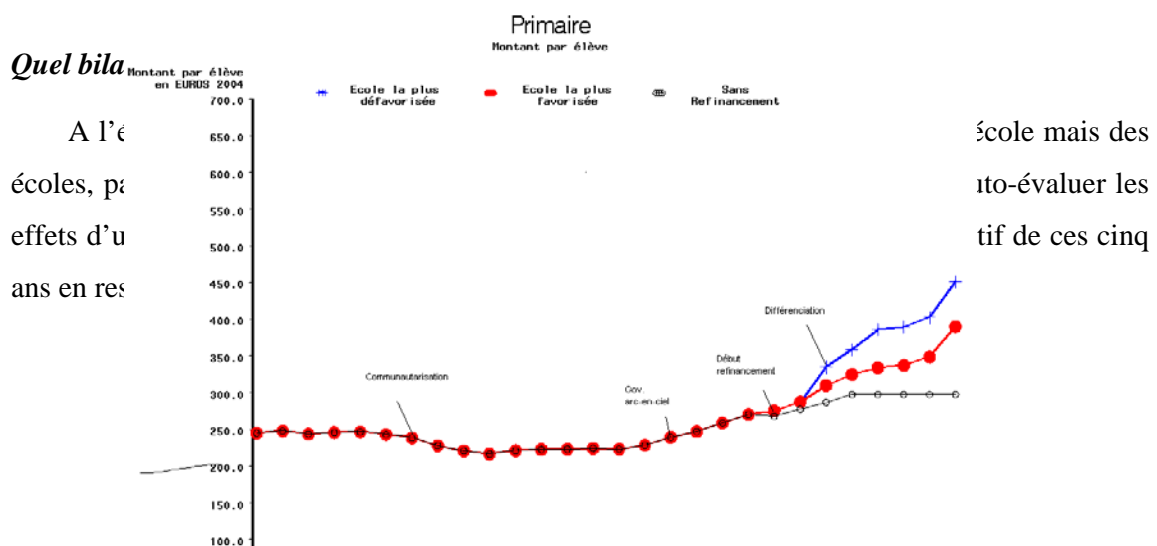


l'accueil de ce public serait géré par ailleurs, et provoquerait une accentuation de l'homogénéisation du public scolaire par établissement, contraire à notre objectif d'émancipation.

Il importait donc de compléter cette orientation politique. C'est tout le principe de la différenciation traduite en deux temps en un texte légal : dans un premier temps via le refinancement de la Communauté française et donc de sa politique d'éducation (permettant de donner plus d'argent à toutes les écoles), dans un second temps via une modification du système de financement des frais de fonctionnement des écoles (permettant d'en donner encore plus à celles qui en ont le plus besoin).

Le principe de cette différenciation de financement est le suivant. Chaque élève se voit accorder un indice socio-économique sur la base de son quartier de résidence, en fonction de critères objectivés par des études universitaires (taux de chômage, de minimexés, confort du logement, revenus moyens, niveau d'éducation...). La moyenne des indices des élèves fournit l'indice de l'école, en fonction duquel le niveau de subvention sera déterminé. Selon la catégorie à laquelle elle appartient, chaque école recevra plus ou moins de subventions (sans que cela fasse l'objet d'une publicité démesurée, contrairement à la D+).

Il s'agit là d'une mesure structurelle qui accorde davantage de moyens à ceux qui en ont le plus besoin, elle inscrit la volonté de discriminer positivement au cœur même des mécanismes de financement. Ce projet constitue à proprement parler une révolution dans la mesure où, abandonnant la politique de l'autruche qui avait prévalu jusque là sur la base du principe « un enfant égale un enfant », il reconnaît institutionnellement les différences socio-économiques objectives entre élèves et cesse de se donner comme horizon une égalité des chances, dont on sait à quel point elle est formelle, mais vise plutôt l'égalité de l'accès à l'émancipation sociale. L'égalité perd son statut de postulat de départ pour devenir l'objectif à atteindre. Et chaque école se verra enfin donner les moyens matériels d'y parvenir.



Ce qu'on peut dire pour commencer, c'est que nos convictions persistent plus que jamais sur le rôle de l'école dans la construction d'un égal accès à l'émancipation sociale et sur le rôle des politiques de mettre en œuvre les conditions techniques, financières et pédagogiques pour y parvenir. En cela, l'ensemble des initiatives prises en cinq ans, y compris celles qui n'ont pas été détaillées dans le présent article, nous apparaissent évidemment aller dans le bon sens.

De là à dire que tout s'est fait sans résistance syndicale, parentale et des pouvoirs organisateurs des écoles ou que ce mandat a permis de rendre définitivement sens à l'école fondamentale, ce serait sans doute immodeste et impétueux. Mais disons que ça n'en a certainement pas enlevé... Et en terme d'indicateurs, considérons au moins celui de l'absence de mouvement de grève en cinq années de responsabilités, ce qui n'était plus arrivé depuis bien longtemps.

Cela étant, la route reste longue. L'institution scolaire n'est pas la plus facile à changer. Et les conservatismes politiques, y compris au sein-même de ce Gouvernement auquel nous avons participé, sont nombreux quant aux priorités à donner et aux méthodes à utiliser et il est toujours à craindre que ceux qui prennent la succession défassent ce qui a été tissé avec patience et conviction.

Heureusement, malgré les difficultés du métier, le matériel humain de l'école, ces enseignants sans lesquels elle n'existerait pas, conserve ses convictions et son envie de la faire avancer. Une vaste consultation des acteurs de terrain, organisée entre septembre et décembre 2003, a ainsi mis en évidence un bilan en « en rose et noir » : si nos enseignants se sentent souvent dépossédés de leur profession, relégués au rôle de simple exécutant, dépourvus des moyens nécessaires pour mettre en œuvre les objectifs assignés, il restent motivés par leur métier, le feu sacré et le sens du métier continuent des les habiter et les grandes finalités - la réussite de tous, l'école comme ascenseur social, l'émancipation, etc... - ne sont pas remises en cause.

C'est sur eux qu'il faut pouvoir s'appuyer pour viser à la fois une « Ecole pour tous » et une « Ecole pour chacune et chacun », une école riche de sens pour les élèves et les professeurs, une école à laquelle ils seront fiers d'aller, une école enfin au sein de laquelle chaque partenaire, élève, parent, enseignant, personnel administratif ou ouvrier, se reconnaîtra comme partenaire.

Chaque école est unique, elle a sa spécificité, il faut donc la sauvegarder tout en assurant la cohérence, l'équité et l'efficacité de l'ensemble du système. Equité et efficacité vont de pair, elles sont, dans notre vision de l'éducation, les deux faces d'une même pièce. Ce sont en effet les systèmes scolaires les plus équitables qui sont aussi les plus efficaces globalement et durablement.

#### Repères sur l'enseignement de la Communauté française de Belgique

La Communauté française de Belgique est une des six entités fédérées que compte cet état fédéral qu'est la Belgique et avec la Communauté flamande et la Communauté germanophone, l'une de ses trois Communautés.

Les Communautés sont en charge des matières « personnalisables » non-gérées par l'Etat fédéral à savoir la Culture (y compris l'audiovisuel et la jeunesse), le Sport, la Santé (dans son volet préventif), l'Aide à la Jeunesse et, surtout, l'Enseignement. Elles reçoivent pour gérer ces compétences une dotation de l'état fédéral qui, avant l'arrivée des Verts au Gouvernement en 1999, prenait très imparfaitement compte de l'évolution des coûts et des besoins, limitant fortement leur capacité à investir massivement dans l'école.

La Communauté française de Belgique « couvre » territorialement la Région Wallonne et la Région Bruxelloise, s'adressant pour ce qui concerne la seconde à sa population francophone (environ 70% des habitants des 19 communes de la Région).

Son enseignement est organisé en trois « réseaux » :

- Le réseau d'Etat, dit « de la Communauté française », organisant un enseignement philosophiquement neutre (9% de la population scolaire dans l'enseignement fondamental).
- Le réseau « officiel subventionné », organisé par les communes et provinces et financé par la Communauté française (49% de la population scolaire dans l'enseignement fondamental).
- Le réseau « libre subventionné », organisé par des pouvoirs organisateurs indépendants, le plus souvent d'obédience catholique, et financé par la Communauté française (41% de la population scolaire dans l'enseignement fondamental).