

## Réactions de CGé au Contrat pour l'Ecole

**CGé, Changements pour l'égalité, mouvement socio-pédagogique réserve un accueil mitigé au nouveau 'Contrat pour l'école'.**

Nous saluons la continuité dans les constats posés : le Contrat pour l'Ecole affirme clairement que notre système scolaire n'a « rien d'efficace, rien de juste et qu'il n'assure pas un enseignement optimal à chaque élève ». Nous partageons également les objectifs avancés de davantage de performance, d'équité et de qualité pour notre enseignement.

Nos remarques prendront cependant la forme d'interrogations majeures ne trouvant pas de réponses satisfaisantes de notre point de vue. En suivant l'ordre des priorités du Contrat, nous ne commenterons que celles qui rejoignent ou contredisent les nôtres. Ce texte pourra être amendé en fonction d'un débat qui se poursuit au sein de notre mouvement socio-pédagogique.

### **1. Encadrement et apprentissages fondamentaux : quantité = qualité ?<sup>1</sup>**

La première priorité du Contrat associe deux volontés : en majeure, augmenter le nombre d'enseignants dans les premières années de l'enseignement fondamental ; en mineure, centrer ce début de la scolarité sur les savoirs de base : lire, écrire, calculer.

Cela soulève différentes questions.

**Comment répartir cette augmentation de l'encadrement entre couches sociales ?**

**Comment répartir cette augmentation entre niveaux d'enseignement ?**

**Augmenter l'encadrement, est-ce prioritaire pour l'égalité et l'efficacité ?**

**N'y a-t-il pas d'autres savoirs de base, d'autres préalables dans le développement d'une personne ?**

**Comment faire pour que les enfants s'engagent dans l'apprentissage et y consacrent plus de temps ?**

#### **Entre couches sociales**

Le slogan de '20 élèves par classe' devenu '20 élèves par enseignant' fait bonne impression mais des mesures uniformes dans un ensemble hiérarchisé d'écoles homogènes renforcent les inégalités. Mieux vaut différencier l'encadrement en fonction de l'origine socio-culturelle des publics scolaires. Dans les écoles dont les élèves viennent, en grande majorité, de milieux populaires, 15 élèves par enseignant c'est encore trop.

---

<sup>1</sup> Ce point s'appuie sur des articles rédigés par Joseph Stordeur, CGé (article à paraître dans le Journal de l'Alpha, septembre 2005 sous le titre 'Le chemin sera long...pour apprendre à mieux lire') et Benoît Jadin, CGé (Le Ligeur, n° 20, mai 2005 : 'Apprentissages fondamentaux : peut mieux faire !')

### **Entre niveaux d'enseignement**

Se centrer sur les deux premières années de l'école primaire peut sembler très pertinent puisqu'elles donnent la base des apprentissages fondamentaux.

L'enseignement maternel<sup>2</sup> se voit aussi promettre une augmentation de moyens, mais beaucoup moins importante (2,5 millions d'euros contre 17). Or, pour que les enfants de différents milieux sociaux puissent s'appropriier également ces fondamentaux, c'est là que tout se joue.

### **Augmenter l'encadrement : une panacée ?**

Proposer plus d'enseignants peut sembler efficace. C'est sûrement une grande victoire pour leur corporation, à condition de pouvoir recruter ces enseignants et de ne pas brader leur formation !

Mais n'oublie-t-on pas là que l'enseignant n'est que médiateur des apprentissages et que c'est l'enfant qui en est l'acteur ? Est-on sûr que ces enseignants en plus grand nombre vont laisser plus de place au travail des enfants ?

### **Deux études sur les effets du quantitatif**

W. Hutmacher<sup>3</sup> a observé sur 18 ans les effets d'apports supplémentaires dans l'ensemble de l'enseignement primaire genevois : diminution de nombre d'élèves par classe, mesure d'appui pédagogique, et surtout un dispositif important de pédagogie compensatoire. Les mesures prises ont profité aux enfants de cadres supérieurs et à une fraction significative des enfants des classes moyennes salariées, mais elles ont aussi débouché sur plus d'exclusion dans le bas de l'échelle sociale.

Une étude française<sup>4</sup> s'est intéressée de près au temps consacré aux apprentissages. Dans quelle mesure est-il vraiment un facteur de réussite scolaire ? Cette analyse montre qu'à l'entrée du CP, les inégalités aux tests cognitifs et scolaires sont déjà marquées et que les performances en lecture sont en corrélation avec l'appartenance sociale. Il s'avère par ailleurs que le temps réellement alloué aux apprentissages varie très fort d'un lieu à un autre et que les chances de progression des élèves en dépendent fortement.

### **Quels savoirs de base ?**

Se centrer sur la lecture, l'écriture et le calcul. Ce souci, aussi ancien que permanent, est rassurant. D'autant plus qu'un certain nombre d'élèves n'acquièrent toujours pas un niveau suffisant dans la maîtrise de ces fondamentaux.

<sup>2</sup> Le mot « maternel » est inadéquat, autant que celui de « pré-scolaire », pour désigner cette première étape de l'enseignement fondamental, mais nous n'avons pas mieux à proposer.

<sup>3</sup> Walo HUTMACHER. Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Cahier n° 36. Service de la recherche sociologique. Genève. 1993 - Echec à l'échec. N° 102. Octobre 94

<sup>4</sup> La lecture au CP (première primaire chez nous) : diversité des acquisitions des élèves et rôle des acteurs socio-démographiques et scolaires, Université de Bourgogne et Irédu-CNRS, 2002

Mais a-t-on jamais fait autre chose dans les premières années du primaire ? Les enfants passent essentiellement leur temps de classe dans des activités de lecture, d'écriture et de calcul, sauf très rare exception exploitée par la presse dans son goût du sensationnalisme. Et une recherche récente de l'Université de Liège<sup>5</sup> à propos de la lecture confirme ce fait de manière scientifique. Le présenter comme une nouveauté est une tromperie vis-à-vis du public. Cela donne à croire que l'on a mis la main sur les coupables, les instituteurs et dans la foulée sur 'la' solution.

Cependant, les apprentissages de base et notamment celui de la lecture ne commencent pas en première primaire mais déjà en première maternelle. Car l'enseignement maternel, s'il n'est pas obligatoire chez nous, touche une majorité des enfants. Les aspects qualitatifs d'une première étape des apprentissages fondamentaux devraient faire l'objet d'un débat plus large, nourri de recherches plus nombreuses. D'autant plus que cet enseignement préscolaire est largement perçu - et à juste titre - comme le temps par excellence de l'épanouissement libre et de l'expression spontanée, bref du jeu.

À ce débat, nous versons dès à présent le plaidoyer suivant.

### **Pour plus d'égalité dans les apprentissages pré-scolaires**

Développons d'abord le langage parlé. Que constate-t-on ? De nombreux enfants se taisent à l'école alors qu'ils sont très bavards chez eux. Il s'agit donc d'être plus attentif dès le début de l'école maternelle à libérer la parole de chacun plutôt que de vouloir apprendre immédiatement le niveau de langue habituel de l'école. L'enseignant doit être celui qui libère la parole en mettant chacun à l'aise tout en continuant à proposer la langue officielle qui est la langue du pouvoir sur le monde à laquelle chacun doit accéder.

Ensuite, assurons la contagion et une partie de « l'apprentissage-montage »<sup>6</sup> de la lecture et de l'écriture. Il ne s'agit pas de faire des lettres, ou de faire des exercices systématiques selon des progressions du geste graphique soi-disant bien établie mais bien de permettre aux enfants d'inventer leur écriture et leur lecture comme ils ont inventé leur langue parlée. Très vite, dans les milieux stimulants, un enfant prend un livre pour dire ce qu'il lit et nous dit par le fait même ce qu'il est déjà en train de construire comme sens sur l'acte de lire. C'est à l'enseignant à promouvoir ce genre

<sup>5</sup> L'apprentissage de la lecture au début de l'enseignement primaire en Communauté française de Belgique. Subvention 2004. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Département Éducation et Formation. Pédagogie théorique et expérimentale. Professeur Marcel Crahay. Université de Liège. Mars 2005.  
[http://www.agers.cfwb.be/@.librairie/documents/ressources/A008/apprentissage\\_lecture.pdf](http://www.agers.cfwb.be/@.librairie/documents/ressources/A008/apprentissage_lecture.pdf)

<sup>6</sup> « L'apprentissage-montage » s'oppose à « l'apprentissage-entraînement » bien connu de l'école. Pour faire simple, quand un enfant fait ses premiers pas, il entre en apprentissage entraînement. Mais la contagion en voyant marcher autour de lui et l'apprentissage-montage en essayant de s'asseoir, de se relever, de marcher à quatre pattes, etc. ont eu lieu bien avant.

d'attitudes à l'égard de l'écriture et de la lecture pour tous les enfants qui sont moins enclins à le faire spontanément par manque de sollicitations adéquates dans leur milieu. C'est là que se situe la base de la lutte contre l'échec scolaire. Les idées ne manquent pas quand on veut mettre les enfants dans un bain actif d'écrits leur permettant, indépendamment de la richesse du milieu familial à cet égard, de construire peu à peu les caractéristiques du langage écrit. On mésestime souvent ce qu'un enfant doit construire à propos du sens de l'acte de lire parce qu'on reste trop obnubilé sur le sens du contenu lu. C'est seulement en jouant beaucoup avec les mots, les lettres, les écrits en tout genre que l'enfant peut construire activement, individuellement et en interaction avec les autres tous ces savoirs indispensables à une entrée positive dans « l'apprentissage-entraînement » de la lecture.

Pour l'apprentissage du nombre, c'est la même question : le nombre, pour quoi faire ? Le nombre n'est pas qu'une écriture, il est aussi un « nombre de », une position, un outil de comparaison, un moyen de calcul, une façon d'anticiper, une traduction de partage, etc. Il est tout cela à la fois. Rien ne justifie un apprentissage linéaire, nombre par nombre. L'important est de donner du sens aux nombres en explorant les multiples facettes qu'ils recouvrent.

Si l'on veut vraiment que ces apprentissages adviennent dans le maternel, il faut accepter d'investir davantage le temps où l'enfant est en classe. La maternelle est envahie d'un discours du bonheur communautaire selon lequel l'enfant vient à l'école pour se socialiser et être heureux ... en jouant. Sans nier ces deux aspects, il serait temps de repenser un discours un peu plus volontariste par rapport aux apprentissages.

Par ailleurs, l'un des objectifs généraux, définis dans le décret « missions » est de « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ». Cela aussi peut commencer dès le primaire en conduisant les enfants à gérer eux-mêmes, collectivement, l'ordre de leur vie en classe, en appliquant les méthodes de la pédagogie institutionnelle<sup>7</sup>. Cette pratique élémentaire de la démocratie directe est aussi un apprentissage fondamental. Et elle donne du sens aux autres savoirs de base, car elle demande de parler et d'écouter les autres, d'écrire et de lire, voire de calculer et ainsi, d'apprendre à le faire.

### **Pour que les enfants s'engagent dans l'apprentissage, pour qu'ils y consacrent plus de temps**

Dans la pratique actuellement dominante, c'est celui qui est déjà le plus éveillé ou le mieux adapté à l'école qui apprend le plus parce qu'il sait activement investir son espace de liberté pour de nouvelles conquêtes du savoir. Pour les enfants dont la culture familiale est plus distante de celle de l'école ou dont la passivité apprise a déjà réduit les conditions favorables à leur construction intellectuelle, les espaces de liberté pour le

<sup>7</sup> Dossier « Pédagogie institutionnelle » *Echec à l'échec*, n° 152 et 153, déc 2001 et janv . 2002.

plaisir deviennent des moments de grande perte de temps. Soit par passivité, soit par peur de faire quelque chose qu'on ne peut pas dans ce monde inconnu où les autres ont l'air tellement plus fort, tellement sûrs d'eux. Il est indispensable de les encadrer davantage en leur proposant des activités à partir de ce qu'ils sont. Encore faut-il savoir ce qu'ils sont, ce qu'est leur rapport aux savoirs, le rapport aux savoirs de leurs parents<sup>8</sup>.

Les apprentissages fondamentaux nécessitent du temps, du temps de travail réel pour chaque élève. Le temps où l'élève est effectivement engagé, ce n'est pas du temps de discours, d'explication ou de copiage, mais du temps où il est en réflexion, en production. Maximiser le temps pour tous, c'est différencier l'apprentissage, tenir compte des acquis et des rythmes individuels.

L'essentiel, c'est bien de donner du sens aux savoirs. Ce qui exige des recherches sociologiques (sur les rapports aux savoirs des élèves et de leurs parents), épistémologiques (sur la genèse des savoirs) et didactiques (quant aux moyens de les faire apprendre). C'est encore cibler, encourager et répandre les pratiques pédagogiques qui mettent l'élève en activité tout en assurant une bonne structuration des savoirs constitués. Ce qui demande à l'échelle des écoles, un travail collectif et à l'échelle de la Communauté française des stratégies de formation et d'accompagnement<sup>9</sup>.

**Pourquoi le gouvernement ne prend-il pas position en affirmant que le pari d'éducabilité devrait être à la base de toute méthodologie ?**

## **2. Mieux préparer les enseignants, oui mais comment ?**

Dans sa priorité n° 5, le Contrat pour l'école aborde la professionnalisation des enseignants, mais de façon inadéquate. Les concertations se passent à un niveau institutionnel, le danger est de voir passer l'intérêt des acteurs de terrain au second plan. Nous voudrions mettre en exergue la professionnalisation des enseignants et les conditions de sa réalisation. Il s'agit d'une demande forte des enseignants exprimée lors des consultations menées en 2003 et 2004 : une demande de légitimité, de reconnaissance et d'accompagnement des réformes en cours.

Il ne suffit pas de dire comment les enseignants doivent faire ; il faut créer les conditions afin de rencontrer ces demandes.

**Les options pédagogiques que notre mouvement socio-pédagogique estime les plus favorables à la qualité des apprentissages - le socio-constructivisme<sup>10</sup>, une attention aux rapports aux savoirs et à l'Ecole des élèves<sup>11</sup> ainsi que la pédagogie**

<sup>8</sup> Dossier « Le rapport au savoir », *Traces de changements*, n° 160, mars 2003.

<sup>9</sup> Cette notion d'accompagnement est développée plus bas.

<sup>10</sup> Dossier "Constructivisme", *Echec à l'échec*, n° 131, décembre 1998.

<sup>11</sup> Voir note 8

**institutionnelle<sup>12</sup> - ne sont appliquées systématiquement que par une petite minorité d'enseignants.**

La formation continuée organisée actuellement est trop superficielle car elle n'induit pas de changements suffisants dans les pratiques de la majorité des enseignants. Ceux-ci éprouvent des difficultés à intégrer les démarches recommandées dans la pratique quotidienne - très complexe - de la gestion d'une classe. Pour pouvoir le faire, ils ont besoin d'une "formation en situation" (en situation de travail, par opposition à la formation actuelle, à distance de la pratique).

Entre les années 1970 et 2000, la politique scolaire a basculé de différents points de vue. L'un de ces basculements concerne le moteur de changement auquel les décideurs politiques font confiance. Cette opposition est désignée par différents couples de mots : culture professionnelle des enseignants ou structure du système scolaire, innovation à la base ou réforme d'en-haut, changement "émergent" ou changement "planifié". Au temps du "rénové", la politique scolaire a parié sur la culture professionnelle, l'innovation, le changement émergent. Et les enseignants disposaient de temps pour un travail collectif. Cela a permis de nombreuses innovations utiles. Mais dans une minorité d'écoles seulement. Dans l'ensemble, ce temps était rarement utilisé à bon escient. Sous l'effet des restrictions budgétaires successives, le temps du travail collectif a été réduit à peu de chose. Une formation continuée très brève se limite souvent à sensibiliser aux intentions des réformes. On suppose que cela suffira pour que les enseignants mettent en pratique les méthodes préconisées. On mise tout sur la structure, sur le changement planifié. Pari voué à l'échec autant que le précédent.

**Pour que les pratiques professionnelles d'une majorité d'enseignants changent réellement, il faut combiner avec intelligence l'émergent et le planifié : on peut planifier, réformer, structurer les ressources à fournir aux enseignants pour qu'ils innover, pour qu'émerge une culture professionnelle collective.**

**Ces ressources indispensables au travail en équipe pédagogique sont principalement du temps et des animateurs.**

Les sciences de l'éducation n'ont pas fini de progresser. Pour accélérer ce progrès, il faut faire "monter" le savoir pratique des enseignants vers les chercheurs. Les enseignants ont besoin d'une aide pour exprimer et analyser leur expérience : les problèmes pratiques auxquels ils sont confrontés et les solutions qu'ils imaginent et expérimentent.

Pour améliorer leur pratique, pour se professionnaliser, les enseignants ont encore d'autres besoins : une mesure des acquis de leurs élèves, comparés à ceux de l'ensemble des écoles (ce que le "pilotage" devrait fournir), des outils didactiques de qualité et un cadre matériel (des bâtiments et une logistique) adéquat. Mais les trois besoins fondamentaux, à savoir une formation en situation, une animation de la réflexion

---

<sup>12</sup> Voir note 7

collective et une aide pour exprimer et analyser sa propre expérience, sont les plus déterminants et les plus urgents. Ces derniers besoins pourraient être remplis par des enseignants formés à ce triple rôle. Cette fonction, plus précise et plus légitimée que celle des conseillers pédagogiques d'aujourd'hui, pourrait être désignée par le terme d'accompagnateurs.

### 3. Réduire les écoles ghettos ?

Les écoles ghettos sont la manifestation la plus voyante des inégalités de notre système scolaire et la lutte contre ces inégalités devrait être la priorité. **Or, les mesures annoncées pour contrer les effets-système en matière de réduction de la dualisation du système scolaire et de l'émergence d'écoles ghettos sont en recul par rapport à la première mouture.**

Nous savons combien est complexe l'architecture de notre système d'enseignement et combien la liberté du choix des parents et la liberté des réseaux est un obstacle à l'hétérogénéité sociale des écoles. Nous savons aussi combien ces facteurs sont ancrés structurellement et culturellement dans notre société et combien il faut de manière subtile mais déterminée envisager cette complexité en l'abordant à plusieurs niveaux de régulation du système.

Face à ces résistances et pour frayer le chemin d'une hétérogénéité efficace des classes, la Communauté française devrait entreprendre trois démarches.

D'abord, dans la formation initiale et continuée des enseignants (priorité 5), inverser les attentions particulières que le gouvernement propose : priorité à la gestion de groupes hétérogènes et aux mécanismes sociologiques qui expliquent les difficultés d'apprentissage.

Ensuite, une pression positive, à l'aide d'incitants structurels (prime, heures organisables supplémentaires, ...) pour des établissements ayant une politique d'ouverture et qui prennent des risques en faveur de la mixité sociale. Cela rejoint la proposition, présentée plus haut, de différencier l'encadrement selon la situation sociale de la population des écoles.

Enfin, une pression négative, qui prendrait la forme d'un contrôle et de sanctions à l'égard d'établissements qui de manière délibérée contribuent à renforcer les inégalités de traitements.

Les mesures annoncées concernant les inscriptions et les exclusions font déjà pour ainsi dire partie du système en vigueur actuellement et elles sont inopérantes. Dans son dernier rapport (mars 2005) la Commission de Pilotage<sup>13</sup> note que les règles d'inscription *ne sont pas assorties d'un dispositif commun pour tous les réseaux permettant de récolter des informations sur leur application. Le rapport mentionne qu'aucun contrôle réel des motivations des refus d'inscriptions n'est effectué. Il est regrettable que le nouveau Contrat n'en prévoie.*

<sup>13</sup> <http://www.enseignement.be/copi/>

**Dans la pratique, les 'bonnes' écoles continueront donc à se constituer leur niche éducative. Nous regrettons qu'aucune 'pression' ne soit mise sur les écoles en faveur de l'hétérogénéité sociale.**

Nous constatons aussi que l'idée de responsabilisation collective dans les interdépendances entre établissements (bassins scolaires) n'apparaît plus.

**Quelles sont les mesures envisagées dans ce Contrat pour l'école pour lutter contre la concurrence entre établissements et pour réguler davantage le quasi-marché ?**

#### **4. Le dialogue écoles/familles et les autres acteurs éducatifs?**

Dans nos réactions au Contrat stratégique pour l'éducation (février 2005), nous avons déjà mis en avant que ce 'contrat'<sup>14</sup> ne s'adressait pas aux représentants institutionnels des acteurs éducatifs hors Ecole. Le fait de sortir un contrat uniquement pour l'école présente au moins l'avantage de clarifier les intentions du gouvernement et son niveau d'action.

La 10<sup>ème</sup> priorité énonce un renforcement du dialogue écoles-familles que nous approuvons globalement malgré notre réticence vis-à-vis de la mesure qui prévoit un contrat entre l'école et les parents : au-delà du fait que l'enseignement est un service public qui ne nécessite aucun contrat particulier, nous craignons que cette mesure ne renforce le rapport de pouvoir de l'Ecole sur les familles au détriment du dialogue souhaité.

**Par ailleurs, n'aurait-il pas fallu dégager une priorité comparable portant sur le dialogue école-'acteurs éducatifs hors écoles' ?**

À côté de son milieu familial d'origine et de l'école, un jeune peut entrer en contact avec de nombreuses associations, de type culturel, sportif, artistique (les académies), ressortissant de l'aide à la jeunesse, des mouvements de jeunesse, de mouvements associatifs (ONG, ...) qui ont pour caractéristique de jouer un rôle éducatif au sens large.

Ces associations n'ont évidemment pas à s'immiscer dans les apprentissages scolaires qui font la spécificité de l'école mais l'école représente ce lieu d'opportunité unique pour tout qui veut délivrer un 'message' aux jeunes.

Nous redisons ici l'intérêt à renforcer aussi le dialogue entre l'école et ces associations. L'école souhaite et redoute tout à la fois ces intrusions qui rendent poreux les murs de l'école et de la classe. Nous en voulons pour preuve les sollicitations nombreuses faites à l'école, émanant aussi du politique. La ministre de la culture ne déclarait-elle pas récemment qu'il fallait introduire des cours portant sur le cinéma à l'école ?

---

<sup>14</sup> Cette notion de contrat reprise une seconde fois par le gouvernement n'est pas, à notre sens, définie clairement : on parle « d'engagement négocié ». Seuls les acteurs institutionnels se sont engagés - et encore - et tous les enseignants ne se reconnaissent pas dans ces acteurs. Ce terme continuera à entretenir un flou et risque d'empoisonner les relations entre les différents acteurs éducatifs.

Nous demandons que des moyens soient dégagés pour favoriser des partenariats qui pourraient eux aussi être valorisés au travers de 'bonnes pratiques', communicables à d'autres.

Ces bonnes pratiques même si elle ne sont pas transposables telles quelles comportent toujours un aspect méthodologique non négligeable. Les acteurs éducatifs ne sont pas toujours d'accord sur leurs rôles respectifs. Des transactions sociales prennent dès lors place qui tentent de concilier les différents points de vue et enjeux. Ces tensions trouvent des modes de régulation qu'il serait bon de valoriser.

Au-delà de l'aspect opportunité de territoire pour tous, nous plaidons pour une vision plus ouverte, plus 'élargie' de l'école à son environnement. Une école s'inscrit dans un 'cadre de vie' (voisinage, quartier, commune) et elle entretient avec son environnement des rapports plus ou moins ouverts. **En matière d'exclusion sociale, nous savons combien celle-ci est multidimensionnelle. Elle ne commence ni ne s'arrête avec l'école.**

## 5. De l'argent pour tous en Communauté française ?

Notre questionnement se situe à deux niveaux.

-Dans les augmentations de budget annoncées en marge du Contrat, les postes les plus lourds concernent le recrutement d'instituteurs dans les deux premières années du primaire (17.000.000 €) et la valorisation progressive des directions d'établissements (13.000.000 €).

La formation initiale et continuée des enseignants ne se voit en aucun cas renforcée financièrement (le budget actuel de 11.000.000 € ne sera pas revu à la hausse). Les mesures reprises dans la priorité 5 portant sur une meilleure 'préparation' des enseignants restent vagues. Les formations initiale et continuée sont loin d'être satisfaisantes, les besoins sont criants, le nombre d'enseignants quittant le métier dans les premières années impressionnant, les enseignants sans titre pédagogiques aussi, la pénurie est loin d'être enrayée, surtout dans certaines disciplines de l'enseignement secondaire. Les enseignants - principalement les débutants - ont besoin d'être accompagnés en début de carrière, leur temps de travail a besoin d'être revu afin de favoriser le travail collectif. Les enseignants sont demandeurs et ne pas répondre à ces demandes, c'est oublier une fois de plus que les changements éducatifs ne sont pas uniquement structurels. Il y a lieu de consacrer des nouveaux budgets à ces différents aspects.

La deuxième question concerne l'ensemble de la Communauté française, qui n'a pas que l'école dans ses compétences. Nous formulons le souhait que les revendications des autres secteurs (éducation permanente, aide à la jeunesse, sports, culture, audiovisuel, ...) soient rencontrées également. **Nous espérons que ce refinancement de l'école ne se fait pas au détriment de ces secteurs, souvent relégués au rang de parents**

**pauvres de la Communauté.** En tant qu'association reconnue par l'Education permanente, nous savons de quoi nous parlons.

Les compétences de la Communauté forment un tout. Au travers des institutions qui la composent, la Communauté française s'adresse avant tout aux personnes tant collectivement qu'individuellement, dans leurs activités quotidiennes en vue de leur épanouissement culturel et personnel.

À ce titre, nous souhaitons vivement que l'éducation occupe une place large et régulière dans les médias via une rubrique hebdomadaire. Nous sommes tous quelque part 'éducateurs' ; il y a dès lors intérêt à briser les cloisons. **Pourquoi le gouvernement n'utilise-t-il pas la RTBF pour élargir et approfondir un débat sur l'éducation ?**