



Projet d'Avis N° 3 du Groupe central

2 décembre 2016



TABLE DES MATIERES

| | |
|--|------------|
| Résumé introductif | 1 |
| Synthèse des cinq axes stratégiques du Pacte | 3 |
| Axe stratégique 1 : Enseigner les savoirs et compétences de la société du 21ème siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé, à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et reprecisé | 23 |
| <i>OS 1.1 : Renforcer la qualité de l'enseignement maternel</i> | 25 |
| <i>OS 1.2 : Mettre en place un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire renforcé</i> | 38 |
| <i>OS 1.3 : Développer l'approche éducative de l'orientation</i> | 60 |
| <i>OS 1.4 : Réformer la structure des dernières années du secondaire et améliorer les transitions charnières</i> | 66 |
| <i>OS 1.5 : Réviser et préciser le cadre d'apprentissage</i> | 71 |
| <i>OS 1.6 : Réussir la transition numérique</i> | 80 |
| <i>OS 1.7 : Intégrer la culture au parcours scolaire</i> | 91 |
| Axe stratégique 2 : Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement | 101 |
| <i>OS2.1 : Déployer un nouveau cadre de pilotage, contractualisant les relations entre le PR et les écoles</i> | 105 |
| <i>OS2.2. : Développer le leadership pédagogique des équipes de direction</i> | 134 |
| <i>OS2.3. : Valoriser et responsabiliser les enseignants dans le cadre d'une dynamique collective d'organisation apprenante et d'une évolution substantielle de leur métier liée aux enjeux actuels de l'école</i> | 149 |
| Axe stratégique 3 : Faire du parcours qualifiant une filière d'excellence, valorisante pour chaque élève et permettant une intégration socio-professionnelle réussie tout en renforçant son pilotage et en simplifiant son organisation | 187 |
| <i>OS3.1 : Réorganiser les parcours du qualifiant</i> | 190 |
| <i>OS3.2 : Renforcer le pilotage du qualifiant</i> | 198 |
| <i>OS3.3 : Renforcer les synergies enseignement-formation-emploi</i> | 206 |

Axe stratégique 4 : Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement **211**

| | |
|--|-----|
| <i>OS 4.1 : Réduire le redoublement</i> | 213 |
| <i>OS 4.2 : Intégrer au Pacte un plan de lutte contre le décrochage</i> | 222 |
| <i>OS 4.3 : Répondre aux besoins spécifiques des élèves dans l'enseignement ordinaire</i> | 232 |
| <i>OS 4.4 : Décloisonner et recentrer l'enseignement spécialisé</i> | 236 |
| <i>OS4.5 : Réformer les CPMS</i> | 251 |
| <i>OS 4.6 : Soutenir et accompagner les écoles à fort écart de performance</i> | 263 |
| <i>OS 4.7 : Réformer l'encadrement différencié</i> | 265 |
| <i>OS 4.8 : Promouvoir la mixité sociale</i> | 269 |
| <i>OS 4.9 : S'assurer de la maîtrise de la langue de l'apprentissage par tous les élèves</i> | 272 |
| <i>OS4.10 : Lutter contre les inégalités liées au genre</i> | 275 |

Axe stratégique 5 : Assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant **277**

| | |
|--|-----|
| <i>OS5.1 : Assurer des infrastructures scolaires de quantité et qualité suffisantes pour tous les élèves</i> | 280 |
| <i>OS5.2 : Développer la qualité de vie à l'école</i> | 283 |
| <i>OS5.3 : Adapter les rythmes scolaires</i> | 289 |
| <i>OS5.4 : Atteindre progressivement la gratuité</i> | 291 |
| <i>OS5.5 : Renforcer la démocratie scolaire</i> | 294 |

Principes directeurs relatifs à la mise en œuvre du Pacte et à son suivi **297**

Annexes **307**

| | |
|--|-----|
| <i>Annexe I - Modalités du processus participatif du Pacte pour un Enseignement d'excellence</i> | 308 |
| <i>Annexe II - Synthèse de l'impact budgétaire</i> | 315 |

Table des matières détaillées **318**

Résumé introductif

Les orientations et les initiatives reprises dans le présent document constituent un projet d'accord que les membres du Groupe central s'engagent à présenter à leurs instances en mettant en exergue les perspectives qu'il ouvre pour l'amélioration de l'enseignement. Sa version définitive sera transmise à la Ministre de l'Education et présenté au Comité d'accompagnement du Pacte.

Le Pacte pour un Enseignement d'excellence et le présent projet d'avis qui en synthétise les travaux se sont construits autour de **quatre convictions fortes** :

- **Il est impératif de faire évoluer l'école.** Malgré l'énorme implication des acteurs de l'école, des enseignants, des directions, des pouvoirs organisateurs, des parents et des élèves, notre système scolaire produit des résultats insatisfaisants tant en termes d'efficacité que d'équité. Le diagnostic que nous avons posé ensemble dans le cadre de la première phase des travaux du Pacte le démontre et il est largement partagé au-delà du monde éducatif. Il est temps de dépasser les constats qui sont répétés, parfois depuis de nombreuses années, sur le fait que l'école ne donne plus à chaque enfant ou adolescent le bagage nécessaire pour lui permettre de s'engager activement dans la vie, en tirant chacun vers le haut.
- **Face à ces constats, il n'y a ni solution simple, ni solution miraculeuse.** Les mesures à mettre en œuvre pour améliorer les résultats de notre système scolaire sont **systémiques et donc complexes**. Affronter cette complexité est une condition sine qua non de leur réussite. Il y a une multitude de leviers interdépendants les uns des autres sur lesquels nous devons agir pour obtenir des résultats. Isoler une mesure par rapport aux autres est donc au mieux inopérant, au pire contre-productif. Le projet d'avis que nous avons rédigé sur les réformes à mettre en œuvre doit être lu en tenant compte de ce principe fondamental. Il appartient maintenant aux instances des organisations que les membres du GC représentent de se prononcer. Il appartiendra ensuite au Gouvernement de se saisir de notre avis définitif. Il restera alors de nombreux points à débattre quant à l'opérationnalisation et à la mise en œuvre des réformes. Le GC insiste cependant sur le fait que les orientations qu'il préconise ne sont pas un catalogue dans lequel chacun peut faire son marché en fonction de ses priorités propres. Elles ouvrent des perspectives sur des sujets complexes, mais constituent également des points d'équilibre et de compromis qui résultent d'un long et patient travail collectif.

- Les orientations que nous proposons répondent à un idéal, celui d'une école efficace et équitable, et elles s'inscrivent dans un **cadre réaliste**. Nous présentons dans les pages qui suivent les orientations et leurs modalités d'opérationnalisation, qui devront être phasées dans le temps et approfondies dans le cadre du *Plan d'action* du Pacte. A cet égard, **la dimension sociale** du changement est pour nous un point d'attention premier, de même que la prise en compte des réalités des écoles et de l'importance qu'il y a à **éviter d'exposer les équipes éducatives à des réformes trop nombreuses en même temps et/ou mal préparées**. Enfin, nous avons eu à cœur d'inscrire nos propositions dans **les réalités budgétaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles** en tenant compte du fait que globalement notre enseignement est suffisamment financé si on le compare aux pays qui nous entourent. Les réformes que nous proposons impliquent des dépenses nouvelles de l'ordre de **300 millions d'euros**, dont 230 à 250 millions seront financés en rythme de croisière par des réorientations au sein du budget actuel de l'enseignement.

- **On ne peut réformer durablement l'école qu'avec l'adhésion de ses acteurs.** Notre avis s'est construit sur la base d'un modèle de co-construction unique en son genre entre les différents acteurs du monde éducatif, à savoir les fédérations de pouvoirs organisateurs, les représentants des organisations syndicales, les organisations représentatives des parents et des associations de parents. Les travaux du Pacte se sont nourris des analyses, débats et propositions de nombreux groupes de travail associant acteurs de terrain et experts, ainsi que de nombreuses consultations, y compris des élèves (voir *infra*, le point relatif au cadre participatif). Les orientations auxquelles nous avons abouti ont été élaborées à partir de la réalité des classes et elles sont fondées sur l'expertise et l'expérience de ceux qui vivent l'école au quotidien. Néanmoins, nous sommes conscients que la dynamique de co-construction, quel que soit son caractère novateur, n'est pas suffisante pour susciter un changement de l'école en profondeur. Il nous appartient, avec tous ceux qui sont engagés dans le Pacte, collectivement et chacun dans le cadre de nos missions, d'impliquer ceux que nous représentons, à savoir les enseignants, les parents, les pouvoirs organisateurs et les directions.

**

Synthèse des cinq axes stratégiques du Pacte

Pour rendre notre système éducatif plus efficace et plus équitable, nous avons identifié **cinq axes stratégiques** autour desquels se regroupent les orientations et initiatives concrètes que nous préconisons :

Axe 1 : Enseigner les savoirs et compétences de la société du 21^{ème} siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé, à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et repécisé

L'investissement dans l'enseignement en maternelle doit avoir pour principale finalité l'institution d'une école maternelle de qualité pour tous. Or, la Fédération Wallonie-Bruxelles investit moins dans l'enseignement maternel que la moyenne des pays OCDE, et beaucoup moins que les pays voisins. C'est pourquoi nous défendons **une stratégie intégrée de l'investissement dans la qualité de l'enseignement maternel** qui repose sur trois axes :

- l'élaboration d'un référentiel, en cohérence avec les orientations adoptées concernant le tronc commun redéfini et renforcé;
- le renforcement de la qualité de l'accueil et de l'enseignement en maternelle en misant sur des mesures favorisant la fréquentation régulière de l'école maternelle, le développement d'un cadre structuré des relations familles-écoles, et le soutien à la réussite à travers une meilleure détection précoce des difficultés d'apprentissage ;
- des ressources supplémentaires importantes et nouvelles afin de permettre un meilleur encadrement des élèves (50 millions d'euros ou 1100 membres du personnel supplémentaires).

Notre projet propose **une réforme ambitieuse pour que les savoirs et les compétences de la société du 21^e siècle s'intègrent dans un tronc commun renforcé**, de la première maternelle à la troisième secondaire.

Ce nouveau tronc commun renforcé et redéfini dans ses contenus et ses modalités devra permettre à chaque élève, quel que soit leur profil, d'acquérir d'une part l'ensemble des

savoirs fondamentaux de nature à les outiller durablement, et d'autre part des savoirs et des compétences essentiels au développement d'une citoyenneté ouverte sur le monde, à l'épanouissement social et professionnel. **Sept domaines d'apprentissages** composent le tronc commun redéfini sur une base polytechnique et pluridisciplinaire : la langue ; les différentes formes d'expression artistique ; les compétences en mathématique, en sciences, en géographie physique et les compétences techniques et technologiques ; les sciences humaines et sociales, la philosophie et la citoyenneté ; les activités physiques, bien-être et santé ; la créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre ; et apprendre à apprendre et à poser des choix.

Afin d'assurer la **maîtrise par tous les élèves des savoirs de base**, nous proposons notamment d'instaurer un nouveau dispositif organisationnel dit de « **remédiation, consolidation, dépassement** » (« RCD ») qui offre à chaque élève les mêmes apprentissages de base dans les sept domaines au sein d'un véritable tronc commun sans options, mais permet une différenciation dans l'approfondissement des matières qui est fonction du rythme d'apprentissage de chaque élève dans chaque matière (voir *infra*). Le nouveau tronc commun repose également sur un renforcement de l'apprentissage des langues étrangères avec **un cours de deuxième langue** pour tous les enfants de la Fédération Wallonie-Bruxelles dès la troisième primaire.

Le nouveau tronc commun doit être **pluridisciplinaire et polytechnique** dès le départ. Les sept domaines d'apprentissages se déploient tout au long du tronc commun, selon une intensité progressive et variable selon les années, en assurant la maîtrise des savoirs et compétences de base et le développement progressif d'un ensemble de savoirs et compétences plus larges. Il doit envisager de nouveaux grands domaines d'apprentissage, dont certains sont peu présents dans la formation actuelle, comme l'initiation à la littératie numérique, aux arts ou à la créativité, l'esprit d'entreprendre, etc. Ce nouveau tronc commun devra permettre à tous les élèves d'atteindre un niveau élevé de savoirs diversifiés à la fin de la 3^e année secondaire et de pouvoir choisir positivement et de façon éclairée l'orientation souhaitée, que ce soit celle de la transition vers le supérieur ou celle de la qualification vers un métier.

La mise en œuvre concrète de ce nouveau tronc commun d'apprentissage suppose un certain nombre de **conditions de mise en œuvre** :

- un renforcement de la maîtrise par tous les enfants de la langue de l'enseignement (voir *infra*, l'AS 4 à cet égard).
- **une nouvelle approche de l'hétérogénéité des classes** et des outils de gestion de celle-ci comme alternative au redoublement. Du fait du nouveau tronc commun, l'hétérogénéité des classes sera plus grande dans le cadre du nouveau

tronc commun (ainsi, notamment, le premier degré différencié est supprimé). Pour appréhender adéquatement cette hétérogénéité, les orientations du GC suivent trois axes :

- o le développement des outils de diagnostic précoce et de la pédagogie de la différenciation et de la remédiation ;
 - o **l'instauration du dispositif de « remédiation, consolidation, dépassement »**. Il s'agit d'un dispositif organisationnel de la gestion de la diversité qui permet la différenciation **au sein d'une même classe**, celle-ci étant basée sur le rythme d'apprentissage. Concrètement, les élèves d'une même classe pourront être encadrés, séparés ou regroupés en fonction de leur rythme d'apprentissage des matières pendant des périodes consacrées à la remédiation ou au dépassement. Les périodes consacrées à la remédiation ou à l'approfondissement suivies par un élève ne sont ni prédéterminées, ni figées une fois pour toute sur l'ensemble d'une année, elles se combinent permettant à un élève de disposer de remédiation dans un domaine et d'en approfondir un autre ;
 - o il s'agit enfin d'octroyer des **périodes de remédiation** selon des modalités à déterminer ;
- une modification fondamentale de posture en matière d'évaluation de la part de l'ensemble des acteurs. Il s'agit très clairement d'associer à l'implémentation du tronc commun revisité un objectif ambitieux de réduction du redoublement qui s'accompagne d'une attention accrue aux acquis et aux progrès des élèves (voir *infra*). L'évaluation formative doit être prédominante. Son rôle premier de l'évaluation sera d'identifier les besoins en remédiation et les possibilités de dépassement des élèves. La détection des difficultés des élèves sera donc accompagnée rapidement d'une réaction pédagogique ;
 - le développement de **l'approche éducative de l'orientation**. Il s'agit d'ancrer la dynamique du choix dans une meilleure connaissance de soi et pas uniquement sur des projections de ce que l'on aimerait faire plus tard.

Au terme du tronc commun, chaque élève sera soumis à la même évaluation externe certificative portant sur les sept domaines d'apprentissage et donnant accès à l'enseignement secondaire supérieur. Il aura ensuite le choix entre **deux filières** : **la filière de transition** permettant d'accéder à l'enseignement supérieur et **la filière qualifiante** qui permettra d'acquérir une qualification suffisante pour accéder directement à un métier (voir *infra*, l'Axe stratégique 3 à cet égard).

Le déploiement progressif du tronc commun s'accompagnera de la mise en œuvre **d'une stratégie numérique pour le système scolaire** qui couvre les compétences et les contenus associés à la société numérique, des mesures d'accompagnement et de formation, l'équipement numérique, et les modalités de diffusion et de partage des ressources éducatives. Nous identifions aussi les grands axes d'une nouvelle gouvernance numérique du système scolaire qui doit être traitée prioritairement.

Le nouveau tronc commun comprendra également **l'instauration d'un « parcours d'éducation culturelle et artistique » pour tous les élèves** tout au long de leur scolarité dont les modalités sont détaillées dans le présent avis.

Axe 2 : Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement

Une nouvelle approche de la gouvernance du système éducatif

Nous préconisons une approche nouvelle de la gouvernance de notre système éducatif qui favorise l'implication de ses acteurs, mise sur leurs compétences et leurs initiatives. Ceci nécessite une responsabilisation renforcée des acteurs de l'enseignement par rapport à ses résultats, en dehors de toute logique bureaucratique. Une telle logique de responsabilisation implique plus d'autonomie pour les acteurs, plus de soutiens dans l'exercice de leurs missions, mais aussi une dynamique collective plus forte autour d'objectifs précis et d'un pilotage renforcé au niveau de l'établissement, des niveaux intermédiaires (bassins scolaires, fédérations de P.O., etc.) et de la régulation du système scolaire dans son ensemble par le Gouvernement et ses services. Cette approche nouvelle nécessite une réforme profonde de l'Administration et une définition contractuelle des rapports entre le pouvoir régulateur, les P.O. et les établissements.

Concrètement, les nouveaux rapports entre le pouvoir régulateur d'une part, les PO et les écoles d'autre part, impliquent :

- la définition d'objectifs à atteindre par le système scolaire dans son ensemble et le cas échéant la définition d'objectifs propres aux établissements d'une zone géographique ou aux établissements présentant certaines spécificités. Ces **objectifs généraux** fixés par le Gouvernement s'articulent autour de trois dimensions fondamentales : l'efficacité, l'efficience et l'équité ;
- l'élaboration par l'établissement (PO, directeur et dynamique participative avec l'équipe éducative) d'un plan de pilotage/contrat d'objectifs déclinant les **objectifs spécifiques** que l'école se propose de mettre en œuvre pour atteindre les objectifs généraux précités ;
- l'instauration d'un **dialogue entre l'établissement et l'administration via les « DCO »**, les délégués aux contrats d'objectifs, autour du projet de plan de pilotage/contrat d'objectifs élaboré par l'école et de son évaluation;

- la **définition d'indicateurs** d'efficacité (réussite, maîtrise des acquis, redoublement...), d'efficience (usage des ressources, mutualisation...) et d'équité (origine socio-économique des élèves, taux de départ en cours de cursus...) permettant d'évaluer les progrès d'un établissement par rapport aux objectifs fixés ;
- la reconnaissance du rôle d'accompagnement de la conception et de la mise en œuvre des plans de pilotage/contrats d'objectifs des fédérations de pouvoirs organisateurs ;
- le renforcement de **l'autonomie des directions** quant à l'organisation de l'établissement (voir *infra*) et celle **des équipes éducatives quant au choix des moyens et des méthodes pédagogiques** à mettre en œuvre pour rencontrer les objectifs définis pour l'école ;
- la **redéfinition du rôle de l'Inspection** qui n'est plus chargée dans ce cadre d'autonomie et de responsabilisation d'un contrôle systématique du niveau des études ;
- le développement de la **promotion de l'innovation pédagogique** notamment sur le modèle de « l'éducation fondée sur des preuves » (EBE). L'EBE développé aux Pays-Bas et dans les pays anglo-saxons, mais quasi inexistant en FWB, vise la mise à disposition des élèves et des équipes éducatives des outils, méthodes, dispositifs (à l'échelle d'une discipline précise ou de l'école dans son ensemble) « confirmés » ou testés dans le cadre de recherches scientifiques basées sur une évaluation des effets des interventions.

Le renforcement du leadership du directeur

Le nouveau cadre d'autonomie et de responsabilisation suppose que le **leadership du directeur** puisse être favorisé et/ou renforcé. En effet, le leadership du chef d'établissement a un impact important sur la dynamique positive ou négative d'une équipe pédagogique et par voie de conséquence sur les résultats des élèves. Le renforcement de ce leadership suppose un certain nombre de conditions :

- **l'allègement des tâches administratives**. Nous préconisons notamment à cet égard un renforcement du soutien administratif pour les directeurs de l'enseignement fondamental et de l'enseignement spécialisé à hauteur d'un ETP pour 500 élèves, soit près de 450 ETP.

- **l'implication plus grande du directeur dans la GRH de son équipe** : implication systématique du directeur dans le « primo-recrutement » des membres du personnel et dans leur évaluation (infra sur le nouveau système d'évaluation).
- **une plus grande souplesse pour les PO et les directeurs dans la gestion des moyens d'encadrement**. A titre transitoire, les établissements pourront affecter un pourcentage plus important de leur NTPP que les 3% actuels aux fonctions de soutien et d'animation pédagogique dans le respect des règles de concertation sociale locales.
- une réforme de la sélection des directeurs et de leur évaluation.
- **la mise en place de mécanismes de « leadership distribué »**. La logique de responsabilisation induite par les plans de pilotage/contrats d'objectifs implique la mise en place d'une dynamique collective forte au sein de l'équipe éducative dans un cadre participatif. Dans ce contexte, le directeur devra pouvoir s'appuyer chaque fois que nécessaire sur des enseignants expérimentés qu'on appellera « **coordinateurs pédagogiques** » (voir *infra* sur leur désignation) chargés de l'encadrement d'une partie de l'équipe éducative.

Une conception renouvelée du métier d'enseignant

Face à la mutation du rapport aux savoirs et à la transformation profonde de la relation pédagogique, nous préconisons de **faire évoluer le métier d'enseignant en phase avec les enjeux actuels de l'école**.

Concrètement, nos orientations prévoient :

- outre une réforme de la **formation initiale** qui est une condition indispensable à la mise en œuvre du Pacte d'excellence, un renforcement qualitatif et quantitatif de la **formation continuée des enseignants**. Elle combinera les formations recentrées sur les besoins collectifs de l'établissement et du système éducatif et les formations permettant d'assurer le développement personnel des membres du personnel. La formation continuée obligatoire de chaque enseignant passera de **3 jours par an aujourd'hui à 4 à 6 jours par an** en fonction des besoins. Les jours de formation continuée complémentaires se dérouleront en dehors des périodes où l'enseignant a la charge de sa classe et ils feront l'objet d'une prime ou d'un système de compensation équivalent. Dans le cadre de la réflexion sur une réorganisation des rythmes scolaires de l'année,

des possibilités alternatives d'organisation des jours de formation continuée seront envisagées.

- la **stabilisation plus rapide des enseignants débutants** selon des modalités techniques développées dans le présent projet ;
- le développement du **travail collaboratif** qui sera reconnu dans la charge horaire officielle de tous les enseignants sans alourdissement de leur charge (infra).
- le **renforcement des soutiens et accompagnements utiles à l'enseignant** via les fonctions exercées par les enseignants dit « expérimentés » (infra), l'augmentation du nombre de conseillers pédagogiques, la réforme des CPMS (infra), le développement de plateformes numériques, etc...
- la reconnaissance dans le statut des 5 composantes de la **charge d'un enseignant** que sont le travail en classe, le service à l'école et aux élèves, le travail collaboratif, le travail autonome et la formation continuée. Les plages relatives aux périodes à prester par les enseignants du secondaire seront supprimées. Par ailleurs, deux périodes supplémentaires par semaine seront consacrées par chaque enseignant au travail collaboratif. Les règles seront harmonisées à cet égard pour le fondamental et le secondaire. Les périodes relatives au travail collaboratif pourront faire l'objet d'une répartition flexible sur l'année scolaire dont les modalités seront précisées dans les organes de dialogue social locaux.
- la création d'une **carrière en trois étapes** pour les enseignants. Une nouvelle étape est ajoutée à la carrière de l'enseignant : les enseignants ayant une certaine expérience deviendront des « enseignants expérimentés » auxquels des missions spécifiques pourront être confiées (coordination pédagogique, relations avec les partenaires extérieurs, référent pour les enseignants débutants, etc.). L'exercice de ces missions s'accompagnera d'un allègement de l'horaire face à la classe.
- la mise en place **d'un système d'évaluation** des enseignants. Le présent avis détaille ce processus d'évaluation qui sera d'abord **collectif et formatif** suivi le cas échéant d'évaluations individuelles lorsque des points d'attention et d'amélioration individuels doivent être évoqués avec certains membres de l'équipe éducative.

Axe 3 : *Faire du parcours qualifiant une filière d'excellence, valorisante pour chaque élève et permettant une intégration socio-professionnelle réussie tout en renforçant son pilotage et en simplifiant son organisation*

Près de 50% des élèves de la FWB, la majorité à ISE faible, sont scolarisés dans l'enseignement qualifiant. Le parcours de ces élèves est trop souvent le fruit de réorientations successives au sein des formes et filières de l'enseignement, justifié par les échecs scolaires créant un phénomène de relégations successives et menant à un pourcentage important d'élèves quittant l'enseignement sans certification. Ces éléments, mais également une organisation, des institutions et structures trop complexes et peu lisibles justifient un changement en profondeur de l'enseignement qualifiant.

La réorganisation des parcours de l'enseignement qualifiant

Concernant les parcours du qualifiant, le GC préconise les orientations suivantes :

- **l'amélioration de l'orientation.** La création d'un tronc commun véritablement polytechnique tout au long duquel l'approche « orientante » sera développée (voir *supra*) est fondamentale pour favoriser un choix positif vers le qualifiant. Le GC insiste aussi sur l'importance de la mise sur pied d'un outil intégré d'information et d'orientation reprenant l'ensemble des données relatives aux études, filières et métiers.
- **la clarification des formes d'enseignement.** Le GC s'accorde sur la suppression de la distinction entre les formes (qualifiantes) dites techniques et professionnelles ; et sur le fait de ne plus intégrer dans l'enseignement dit « qualifiant » des filières/options qui ne le sont pas, celles-ci devant soit être supprimées, soit être redéfinies pour devenir réellement qualifiantes, soit être transférées dans l'enseignement de transition.
- **une filière qualifiante en trois ans.** Dans la nouvelle filière qualifiante raccourcie d'un an, le choix d'une option, et partant d'un métier, doit a priori se faire par l'élève dès l'entrée en 4^{ème} année. Toutefois, il conviendra d'imaginer la possibilité pour un élève de s'inscrire en 4^{ème} année dans une option donnée mais de pouvoir découvrir la plupart des autres options du Secteur (par exemple, toutes les option du secteur « bois ») afin de pouvoir confirmer, affiner ou

modifier son choix d'option au terme d'une période à déterminer (après les 4 premiers mois de l'année, par exemple).

- **le développement de la CPU.** La « certification par unité d'apprentissage » qui permet aux élèves de valider progressivement leurs acquis dans une formation conçue comme un tout et menant à un métier bien défini, présente d'indéniables avantages. Si le GC perçoit les avantages de ce système, il souhaite toutefois que ses effets puissent être évalués avant une éventuelle généralisation.
- **le développement d'une formation générale solide** dans la filière qualifiante. La grille horaire relative aux cours de formation générale doit comporter les mêmes cours, quelles que soient les options choisies. Pour favoriser l'intérêt des élèves, le nombre d'heures consacrées à chaque matière pourra varier en fonction des options et le contenu des cours généraux pourra être adapté au métier choisi.
- **la certification du parcours qualifiant et l'accès à l'enseignement supérieur.** Le GC considère que la réussite de cette filière devrait mener à un « CESS », un certificat d'enseignement secondaire supérieur, en bonne et due forme. Toutefois, au contraire du certificat sanctionnant la réussite de la filière de transition, et dans la logique de la nécessaire clarification de l'objet de la filière de qualification par rapport à la filière de transition, ce « CESS » ne donnerait pas accès en tant que tel à l'enseignement supérieur. Pour accéder à l'enseignement supérieur, une formation complémentaire serait suivie après la fin de la filière qualifiante dans le cadre d'une 7^{ème} année d'enseignement de plein exercice ou dans le cadre de l'enseignement de promotion sociale.

Renforcer le pilotage du qualifiant

Concernant le pilotage du qualifiant, le GC s'accorde sur les orientations suivantes :

- **la création d'un « observatoire du qualifiant, des métiers et des technologies » au sein de l'Administration.** Le pilotage de l'offre d'enseignement qualifiant doit s'appuyer sur un ensemble de données et d'analyses pertinentes relatives au marché du travail et à l'évolution du tissu socio-économique (micro et méso), notamment celui des secteurs, et également dans une perspective anticipative des évolutions structurelles et sociétales (macro).
- **la réforme des normes de création et de maintien des options.** Le pilotage de l'offre doit reposer sur des critères précis d'ouverture et de fermeture d'options

en lien avec les évolutions du monde socio-économique, établis par le pouvoir régulateur en concertation avec les acteurs et présidant à la programmation et l'harmonisation de l'offre. Ainsi, le GC préconise plusieurs mesures pour resserrer les normes de création et de maintien d'option.

- **la création d'un mécanisme d'appel d'offre à lancer par le régulateur** pour les cas où l'offre d'options qualifiantes produite par les initiatives des PO ne permet pas de rencontrer adéquatement les besoins. Par exemple, l'hypothèse où aucun établissement ne prend l'initiative d'ouvrir certaines options porteuses à certains endroits du territoire.
- un rôle accru donné aux bassins « EFE (enseignement/formation/emploi) » dans le pilotage de l'offre qualifiante

Renforcer les synergies enseignement-formation-emploi

Concernant les synergies enseignement/formation/emploi, le GC invite le Gouvernement à se saisir de la question de l'articulation entre le secteur de l'enseignement et celui de la formation avec les instances régionales, en vue de trancher clairement la question des périmètres respectifs de ces secteurs et celle des synergies, mutualisations de ressources et rationalisation à y mettre en œuvre.

Le GC du Pacte composé exclusivement d'acteurs de l'enseignement, à l'exclusion d'acteurs de la formation, n'est en effet pas le lieu adéquat pour débattre de cette question. La question de l'alternance, de l'immersion, de l'offre de stage et de la mutualisation des infrastructures, toutes cruciales pour la transformation de la filière qualifiante en une filière d'excellence devront être approfondies dans ce cadre.

Axe 4 : Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement

Pour assurer les apprentissages de chacun et sortir du déterminisme social, promouvoir l'effort, le goût d'apprendre, la valorisation du travail de l'élève, l'éveil et le développement des talents de chacun ainsi que l'orientation positive, la lutte contre la ségrégation scolaire représente un enjeu majeur pour notre enseignement. Comme illustré dans notre diagnostic, notre système scolaire sépare – bien plus que dans d'autres pays - les élèves en fonction de leurs profils psycho-sociaux, de leur type d'intelligence, de leur origine sociale, de leurs résultats scolaires. En matière d'organisation des parcours, un ensemble de phénomènes contribuent à creuser les écarts de performance entre établissements. Pourtant, l'égalité constitue un enjeu majeur pour l'école dans la perspective où l'enseignement doit être un vecteur d'émancipation sociale, de préparation à la vie en société, de justice et de transformations sociales. Les dynamiques de séparation qui concernent les élèves de toutes les catégories socio-économiques touchent proportionnellement beaucoup plus les élèves les moins favorisés : ils redoublent plus, ils décrochent plus, ils sont plus souvent orientés négativement vers le qualifiant et plus nombreux dans l'enseignement spécialisé.

Le GC veut opposer à ce modèle de séparation un **modèle d'école inclusive** tout en permettant aux équipes éducatives d'affronter une plus grande hétérogénéité des classes. Cette ambition est le fil rouge des objectifs développés dans le 4^{ème} axe stratégique du Pacte.

Réduire le redoublement

Le Pacte vise un enseignement de haut niveau et la lutte contre le redoublement y contribue indéniablement. Dans les pays de l'OCDE, le taux d'élèves de 15 ans ayant déjà redoublé au moins une fois est de 13% en 2012, alors qu'il est de 48% en FWB et de 27% en Communauté flamande. Nous soutenons que le taux de redoublement que nous connaissons en Belgique francophone n'est pas acceptable et que rien ne justifie qu'il soit plus élevé que dans *tous* les autres pays européens. **Nous considérons que la lutte contre l'échec et le redoublement constitue un objectif essentiel du Pacte qui ne peut être atteint que par le biais d'une approche intégrée et**

multidimensionnelle. De nombreux leviers doivent être mobilisés pour atteindre des résultats en la matière, dans le cadre de la logique d'autonomie et de responsabilisation des équipes éducatives qui est au cœur du Pacte. Nous avons convenu de fixer un objectif de **réduction de 50% du redoublement d'ici 2030 tout en augmentant les résultats moyens des élèves dans les savoirs de base.** Cet objectif est volontariste, réaliste et atteignable au regard des expériences étrangères et de la réalité de notre système scolaire.

Pour y arriver, ce sont de nombreuses priorités traitées dans le cadre des différents axes stratégiques du Pacte qu'il convient de mettre en œuvre : le renforcement du tronc commun et le changement de paradigme en matière d'évaluation, le renforcement de la qualité de l'enseignement maternel... Mais l'approche stratégique en matière de lutte contre l'échec et le redoublement que nous préconisons repose également sur **un ensemble de réponses spécifiques à apporter aux difficultés d'apprentissage, ainsi que sur des initiatives visant les élèves et leurs parents :**

- la mobilisation des équipes éducatives et des partenaires de l'école autour d'une approche cohérente de la pédagogie basée sur la différenciation et la remédiation (voir *supra*) et le développement d'outils « préventifs » et/ou alternatifs qui aident à déceler rapidement les difficultés, les besoins spécifiques et les handicaps des enfants. Le dossier d'accompagnement de l'élève devra permettre *de structurer l'analyse des* difficultés d'apprentissage et des besoins de l'élève tout au long du parcours dès l'enseignement maternel, ainsi que d'identifier les réponses qui y sont apportées, de façon à prévenir l'échec.
- l'intégration d'une **stratégie pour lutter contre l'échec scolaire et le redoublement, ainsi que contre l'absentéisme et le décrochage scolaire** dans le plan de pilotage/contrat d'objectifs de chaque établissement afin de permettre des actions coordonnées et de susciter l'adhésion des acteurs éducatifs et partenaires, en particulier les CPMS.
- un **dialogue renforcé avec les parents**, avec une attention particulière pour les familles et les élèves dont la culture familiale est éloignée de la culture scolaire et qui ne maîtrisent pas l'ensemble des codes relatifs aux attentes scolaires, aux dispositifs d'apprentissages, au rapport au savoir et à l'école.
- l'**innovation pédagogique** par le développement de supports numériques (plateforme) et la meilleure prise en compte des résultats de la recherche à travers leur adaptation spécifique pour les acteurs éducatifs.

Un plan de lutte contre le décrochage

Les taux de décrochage scolaire en FWB, tant en Wallonie qu'à Bruxelles, demeurent parmi les plus élevés de l'UE. Nous proposons de fixer comme objectif au Pacte la réduction de 50% du décrochage d'ici 2030, sur la base d'un plan d'action unique et intégré de lutte contre le décrochage qui repose sur :

- un système de recueil de données et de prise d'informations efficaces en vue du suivi d'objectifs précis ;
- une redéfinition des rôles et missions des intervenants et dispositifs autour des axes que sont le renforcement de la prévention du décrochage au sein des établissements et des Centres PMS, les mesures d'interventions par les services des équipes mobiles et des médiateurs, et les dispositifs de compensation lorsque l'élève est en situation de décrochage (Services d'accrochage scolaire (SAS)).
- la création d'un cadre renforcé de coordination effectif des intervenants/acteurs et dispositifs au niveau zonal.
- la révision de certaines procédures, en ce compris les exclusions.

Répondre aux besoins spécifiques des élèves dans l'enseignement ordinaire, décloisonner et recentrer l'enseignement spécialisé

Nous considérons comme essentiel de favoriser l'inclusion ou le maintien dans l'enseignement ordinaire d'élèves présentant des besoins spécifiques, moyennant des aménagements raisonnables, et d'encourager l'intégration totale ou partielle d'élèves de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire, moyennant un soutien spécifique de la part des acteurs de l'enseignement spécialisé. A cette fin, nous préconisons de :

- développer une approche évolutive propre à l'école inclusive, et revoir la procédure de diagnostic des besoins spécifiques de l'élève en distinguant fondamentalement le besoin spécifique de la difficulté scolaire et du trouble d'apprentissage, et mettre en place une approche cohérente des aménagements raisonnables.
- favoriser un changement systémique afin que chaque élève trouve la place qui lui convient et, par conséquent, réduire le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé au bénéfice de l'enseignement ordinaire. Nous nous fixons comme

objectif de revenir, d'ici 2030, au pourcentage d'élèves pris en charge par l'enseignement spécialisé en 2004. Pour ce faire, nous considérons que quatre axes de réforme doivent être mis en œuvre : la réforme de l' « orientation », la réforme du mécanisme de l'intégration ; la refonte de l'enseignement spécialisé de type 8, et la suppression progressive de l'envoi dans le spécialisé des enfants « Dys ».

- favoriser l'insertion professionnelle des élèves de l'enseignement professionnel qualifiant (forme 3).
- poursuivre les efforts d'adaptation des épreuves externes et supprimer l'absence de visée certificative pour certains élèves.
- examiner la répartition géographique de l'offre d'enseignement spécialisé afin d'augmenter la proximité géographique pour les élèves.

Redéployer les CPMS

Les CPMS sont un des leviers fondamentaux à mobiliser au service de l'objectif de mixité et d'école inclusive. Il s'agira notamment de :

- **Recentrer les missions des CPMS** sur les objectifs prioritaires assignés au système scolaire dans son ensemble et sur les objectifs spécifiques de chaque école définis dans le cadre de son plan de pilotage ;
- Clarifier et **renforcer les soutiens psycho-médico-sociaux** (CPMS, services PSE, d'une part, et équipes mobiles, médiateurs, d'autre part) en optimisant l'offre de soutien psycho-médico-social des CPMS, pour qu'un meilleur soutien puisse être assuré auprès de toutes les écoles de la FWB, et en articulant cette offre avec celle des autres acteurs psycho-médico sociaux qui interviennent dans le champ scolaire ;
- Renforcer la qualité et la **diversité des équipes de soutien** par une formation initiale plus exigeante, la systématisation de la formation d'entrée en fonction des agents, l'élargissement des titres requis pour la fonction de directeur de CPMS... ;
- Charger officiellement les CPMS du **soutien aux relations écoles-familles** et les outiller pour ce faire.

Soutenir et accompagner les écoles à fort écart de performance

Le nouveau cadre du pilotage des établissements doit permettre le soutien et l'accompagnement des écoles présentant des écarts de performance importants en termes de résultats des élèves, de parcours de ceux-ci, de climat de l'école et de stabilité des personnels. **Nous proposons que 50 établissements soient soutenus et accompagnés chaque année**, sur la base d'un diagnostic opéré par le Service général de l'Inspection, et par la mise à disposition de ressources supplémentaires dans les Fédérations de PO et l'Administration.

Améliorer l'encadrement différencié

Le GC considère que l'adoption d'un ISE par individu contribuera à améliorer de nombreuses politiques éducatives permettant d'améliorer l'efficacité et, de façon déterminante, l'équité du système : une mesure précise de l'origine socio-économique des élèves est nécessaire pour assurer une allocation des ressources qui tient compte, de manière fiable, des besoins différenciés des élèves d'origine socio-économique différentes, et pour le pilotage du système. Le GC propose :

- **une réforme de l'encadrement différencié, dans son volet financement** afin d'éviter la dilution des moyens en établissant des priorités. Les effets pervers et les effets d'aubaine que des critères de financement peuvent induire doivent également être pris en considération. Enfin, la stabilité et la simplicité de ces critères est essentielle pour permettre aux équipes éducatives de construire, en fonction de l'analyse de leur situation et de leurs besoins, des dispositifs dans la durée.
- la promotion de l'innovation pédagogique dans le cadre de l'utilisation des moyens de l'encadrement différencié en encourageant les programmes à l'efficacité éprouvée (programmes innovants), qui permettent de réduire les inégalités liées à l'origine sociale en intervenant de façon précoce, avant qu'elles ne se transforment en inégalités scolaires,

Promouvoir la mixité sociale

Quels que soient les effets du décret *Inscriptions* actuellement en cours d'évaluation, les membres du GC partagent la conviction que la mixité sociale dans les écoles et les classes doit être un objectif à poursuivre mais qu'elle ne se décrète pas.

Dans la perspective d'améliorer la mixité sociale au sein des écoles, le GC confirme l'intérêt d'une approche pragmatique et *bottom up*, partant du niveau local,

responsabilisant les acteurs de l'école, et favorisant le travail des acteurs issus des différents réseaux, en s'inspirant du dispositif de « plateformes locales de concertation » mis en œuvre en Flandre.

Dans le cadre de la lutte contre les inégalités scolaires, et en vue d'une plus grande mixité sociale au sein des établissements, il convient également de relever le défi de la reconnaissance des groupes minorisés.

Renforcer la maîtrise de la langue de l'apprentissage par tous les élèves

Le GC propose de renforcer les **programmes d'accompagnement et de remédiation des primo-arrivants et des élèves allophones, en particulier par rapport au manque de maîtrise de la langue d'enseignement**. Nous proposons d'ajuster les modalités d'organisation des dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants (DASPA) et des cours d'adaptation à la langue de l'enseignement (ALE) , et d'investir des moyens supplémentaires dans les dispositifs spécifiques de réduction des inégalités dans les acquis langagiers. Les modalités devront être déterminées dans la phase d'implémentation du Pacte, sur la base des programmes dont l'efficacité aura été démontrée, et dans le cadre d'une évaluation systématique des moyens mis en œuvre. Les interventions qui visent, dès l'enseignement maternel, à réduire les inégalités constatées dans les acquis langagiers en fonction de l'origine sociale et culturelle doivent également être privilégiées (voir *supra*).

Axe 5 : Assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant

L'école a progressivement été amenée à redéfinir son périmètre - en développant des activités extrascolaires, en organisant des temps d'accueil, en nouant des partenariats avec des acteurs d'autres secteurs, en développant de nouvelles modalités de participation des élèves et des parents. L'école se soucie de plus en plus de la qualité du vivre ensemble et du « climat scolaire », en développant des projets et des espaces de citoyenneté, en veillant à éduquer à une alimentation saine, en ayant des organisations originales de la journée de cours.

Ces initiatives et ces projets se fondent souvent sur des dynamiques locales et des projets d'établissement. Nous souhaitons à présent les inscrire dans une dynamique structurelle et considérons que cinq lignes de force doivent être prises en compte dans ce cadre :

- **Des infrastructures scolaires en quantité et qualité suffisantes pour tous les élèves :** il s'agit de développer un dispositif structurel de création de places dans les écoles permettant de rencontrer les effets du boom démographique. Dans ce contexte, le GC propose un objectif budgétaire raisonnable de manière à combler 10% de l'écart avec la moyenne des pays de l'OCDE en termes de dépenses en infrastructures scolaire. Le GC propose une amélioration de la qualité des infrastructures, qui doivent fournir un environnement pédagogique stimulant et être peu consommatrices de ressources naturelles. Il s'agit aussi de réduire les délais relatifs au programme prioritaire des travaux, d'améliorer la qualité des sanitaires à l'école, de pérenniser et élargir les appels à projet existant pour la rénovation des sanitaires en partenariat avec le Fonds BYX. Enfin, il est préconisé de fournir des outils pour accompagner les écoles dans leurs démarches d'amélioration de l'aménagement des espaces scolaires.
- **Un développement de la qualité de la vie à l'école.** A cette fin, la prévention en matière de santé et de sécurité devra être renforcée, notamment par le financement des conseillers en prévention. La place du sport dans le cadre des activités scolaires devra être accrue, tandis que l'accès aux activités extrascolaires et citoyennes sera favorisé. La prévention et la lutte contre la

violence et le harcèlement seront quant à elles renforcées, notamment par le développement d'espaces de parole

- **Une redéfinition des rythmes scolaires** pour mieux prendre en compte les besoins physiologiques des élèves, favoriser les apprentissages et permettre l'intégration dans le temps de l'école d'activités participatives, sportives, culturelles, de travail individuel et collectif, de remédiation, de consolidation et de dépassement, etc. Les réformes relatives au rythme scolaire sont toutefois des réformes très complexes à mettre en œuvre. C'est pourquoi le GC propose la réalisation d'une étude de faisabilité approfondie tant en ce qui concerne le rythme la journée que celui de l'année. A ce dernier égard, il sera envisagé de répartir l'année en périodes de sept semaines de cours suivies chaque fois de deux semaines de congés et d'adapter en conséquence les vacances d'été.
- Une gratuité complète de l'école, à assurer progressivement, afin que les facteurs socio-économiques ne préjudicient plus le rapport des familles à l'école. L'objectif est d'**atteindre progressivement la gratuité par niveau d'études et type de frais**. Nous proposons de commencer à renforcer la gratuité en supprimant tous les frais dits « scolaires » mis à charge des parents dans l'enseignement maternel en prévoyant une compensation financière pour les écoles.
- **Un renforcement de la démocratie scolaire** en impliquant les différents acteurs, enseignants, élèves, parents, éducateurs et personnel « extrascolaire » dans la construction et la régulation du vivre ensemble au sein des écoles (par ex. créer un conseil coopératif et citoyen de la classe hebdomadaire; renforcer le système de délégation d'élèves ; élaborer le ROI de l'établissement et ses modifications dans le cadre d'une dynamique participative associant élèves, enseignants, parents, etc.).

**

Le caractère systémique des travaux du Pacte est associé à une procédure participative élargie aux élèves, aux parents, aux acteurs de l'école. Ce processus a été organisé de manière décentralisée sur la base de différentes méthodologies - tant quantitatives que qualitatives - de manière à obtenir à la fois des réponses statistiquement représentatives et des analyses approfondies des représentations et des expériences des différents acteurs. Des enquêtes par questionnaires, des groupes de discussions, une consultation spécifique des élèves, des rencontres avec les parents, une conférence de consensus et une journée de dialogue citoyenne, ainsi que des ateliers pédagogiques avec les enseignants, ont été organisés et ont fait l'objet de rapports mis à la disposition des membres du Groupe central (voir la liste des rapports en annexe).

L'analyse des résultats du processus participatif montre une convergence importante des positions et propositions des acteurs de terrain avec les orientations qui figuraient dans l'avis N°2 du Groupe central. Les rapports issus des différents dispositifs participatifs ont notamment insisté sur l'importance de l'approche éducative de l'orientation, du développement d'une école ouverte et créative, sur la diversification et l'évolution du métier d'enseignant, sur l'évaluation formative, et les partenariats à mettre en place entre l'école et son environnement. Les propositions dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères ont été plus loin que celles émises dans les groupes de travail et ont été prises en compte dans le présent avis, tandis que les résultats de la journée de dialogue sur le redoublement a apporté des éclairages importants en matière d'analyse d'une question systémique essentielle.

Axe stratégique 1 :

**Enseigner les savoirs et
compétences de la société du
21ème siècle et favoriser le
plaisir d'apprendre, grâce à un
enseignement maternel renforcé,
à un tronc commun
polytechnique et
pluridisciplinaire et à un cadre
d'apprentissage révisé et
reprécisé**

Le Pacte pour un Enseignement d'excellence propose une réforme ambitieuse pour que les savoirs et compétences de la société du 21^e siècle s'intègrent dans un tronc commun renforcé de la première maternelle à la troisième secondaire. L'investissement dans la qualité de l'enseignement en maternelle constitue une priorité dans la mesure où la FWB investit moins que les pays voisins dans le maternel. L'éducation et l'accueil des jeunes enfants sont en effet essentiels pour remédier, grâce à des mesures prises dès la petite enfance, aux difficultés rencontrées, ce qui engendre alors des effets positifs tout au long de la vie. Renouer avec le plaisir et le désir d'apprendre, diversifier les approches pédagogiques, et adapter les savoirs et compétences en vue de renforcer les disciplines de base, figure parmi les directions qui doivent présider à la refondation de l'école, et plus particulièrement à la redéfinition et à l'allongement d'un tronc commun véritablement polytechnique et pluridisciplinaire.

OS 1.1 : RENFORCER LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT MATERNEL

A. ORIENTATIONS

Le GC considère que le renforcement de l'investissement dans le maternel constitue un objectif prioritaire eu égard au fait que la Fédération Wallonie-Bruxelles investit moins dans l'enseignement maternel que la moyenne des pays OCDE, et beaucoup moins que les pays voisins ; et que les taux/indicateurs relatifs à la pauvreté infantile et aux inégalités ont tendance à s'accroître sur l'ensemble du territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Le renforcement de l'investissement dans l'enseignement maternel doit avoir pour principale finalité l'institution d'une école maternelle de qualité pour tous, en mettant l'accent sur la qualité de l'accueil, des approches et domaines de l'apprentissage, ainsi que l'ensemble des interactions entre enfants, familles et professionnels. C'est dans cette optique que le GC s'accorde sur les orientations qui président au développement d'une stratégie intégrée de l'investissement dans le maternel reposant sur un ensemble de mesures complémentaires les unes par rapport aux autres.

La stratégie de renforcement de l'investissement dans la qualité de l'enseignement maternel adoptée par le GC repose sur trois axes :

- l'élaboration d'un référentiel pour l'enseignement maternel, en cohérence avec les orientations adoptées concernant le tronc commun redéfini et renforcé (1) ;
- le renforcement de la qualité de l'accueil et de l'enseignement en maternelle en misant sur une série de mesures favorisant sur la fréquentation régulière de l'école maternelle, le développement d'un cadre structuré des relations familles-écoles, et le soutien à la réussite (2) ;
- des ressources supplémentaires affectées à l'enseignement maternel afin de permettre un meilleur encadrement des enfants (3).

(1) L'ÉLABORATION D'UN RÉFÉRENTIEL POUR L'ENSEIGNEMENT MATERNEL

Contrairement à la plupart des pays européens, la FWB ne dispose pas encore d'un cadre normatif d'apprentissage à partir de l'enseignement maternel. Le « cadre de référentiel maternel » adopté par le GC définit 15 balises identifiant les modalités spécifiques d'apprentissage liées à l'école maternelle, et les domaines d'apprentissages propres à l'épanouissement des enfants. Ces balises devront constituer la base du cahier de charge du GT référentiel maternel qui sera mis sur pied dès l'entame des travaux relatifs à la mise en œuvre du nouveau tronc commun renforcé (voir *infra*).

Les modalités spécifiques d'apprentissage

1. Les modalités spécifiques d'apprentissage à l'école maternelle doivent s'appréhender dans **un continuum qui représente un enjeu pédagogique essentiel**, notamment en vue de lutter contre les inégalités. Le référentiel à établir doit veiller à s'articuler, d'une part, au monde de la petite enfance et, d'autre part, aux missions au « cycle 5-8 », et ce en cohérence avec l'approche du continuum qui est propre à ce cycle. La continuité des apprentissages lors des transitions et la continuité entre les cycles assurée par le travail en « cycle 5-8 » vise précisément à permettre une telle continuité entre le maternel et le primaire. A cet égard, on constate le décalage existant entre les objectifs du Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental du 14/03/1995 et sa mise en oeuvre.
2. Le cycle 5-8 et la continuité qui y est inhérente transforment le sens et le rôle traditionnel conférés à **l'évaluation dans le cadre des référentiels**:
 - Dans le cadre du référentiel maternel, **l'évaluation ne sera en aucun cas certificative, mais formative et positive**. L'évaluation est conçue comme un moyen de régulation des apprentissages mais en aucun cas de sélection. L'évaluation positive repose sur une observation attentive au cours de laquelle l'enseignant identifie le développement global de l'enfant en cherchant à identifier son évolution et ses progressions et garde des traces de ces observations, et constitue aussi pour les parents une explicitation des objectifs et démarches propres à l'école maternelle.
 - Il s'agira **d'éviter que la rédaction du référentiel ne se focalise sur des seuils à atteindre**, et ce en vue de tenir compte des spécificités de l'enseignement maternel tout en assurant une transition harmonieuse avec l'enseignement primaire. La définition de seuils peut en effet entraîner le

risque d'une stigmatisation des élèves rencontrant des difficultés scolaires et empêcher une modification du rapport de l'enseignant à l'acte d'apprendre.

- Le référentiel explicitera les **objectifs et repères relatifs aux étapes de développement de l'enfant** qui guideront l'enseignant dans sa pratique quotidienne et permettront d'identifier les besoins individuels et collectifs en vue d'aider les enfants à entrer dans le cycle 5-8. Une attention particulière sera portée à la démarche diagnostique positive, telle que préconisée, par exemple, dans le projet « Décolâge! », visant à valoriser les forces des élèves (sans en cacher les faiblesses) afin d'établir un climat d'apprentissage positif où l'élève prend confiance en lui, et constituant un moyen d'action pour favoriser la réussite des élèves.

3. **L'importance du jeu comme modalité essentielle d'apprentissage** dans le développement de l'enfant est mise en avant. Deux éléments méritent une attention particulière. Il s'agit tout d'abord de définir la place des différents usages pédagogiques du **jeu** à l'école, et ce afin d'éviter de passer trop systématiquement l'usage pédagogique du jeu au crible de la discipline. On notera en particulier l'importance du jeu libre en tant que support à la symbolisation. Il s'agit par ailleurs de guider les professionnels, d'une part, par rapport à **ce qui s'apprend dans le jeu libre ou structuré** - en particulier les expérimentations en matière de langage, communication, autonomie, motricité, construction et manipulation, rapport à la règle, rôles sociaux, imagination et créativité - et qui aura un impact sur les apprentissages ultérieurs ; d'autre part sur les **modalités de préparation et surtout d'observation des enfants au cours du jeu** afin d'en tirer tous les enseignements utiles sur les besoins propres à chacun des enfants et partant sur le développement des pratiques pédagogiques pertinentes à leur entrée progressive et à leur rythme dans les apprentissages visés.
4. Les situations d'apprentissages doivent également s'appuyer sur les modalités que pratique l'enfant et que sont **l'expérimentation, l'entraînement, l'imitation** comme modes d'appropriation, les opérations de **mémorisation**, ainsi que le **questionnement** dans le cadre de la résolution de problèmes.
5. De façon générale, il est l'importance pour les enseignants de veiller à se détacher de la tâche immédiate pour se centrer sur la prise de conscience permettant à l'élève de prendre de plus en plus de contrôle sur son activité et sur son fonctionnement. Il s'agit de porter l'attention des élèves sur la **structure de la tâche**, les procédures, le sens et l'enjeu de l'activité.

Les domaines d'apprentissages propres à l'épanouissement des enfants à l'école maternelle

6. L'élaboration du référentiel devra permettre l'identification d'un nombre précis de domaines d'apprentissages en lien avec les besoins essentiels liés au statut de l'élève et à la culture scolaire, au développement de l'enfant et à son épanouissement. Ces divers domaines interagissent et varient dans les différentes situations pédagogiques. Cette identification précise favorisera l'appropriation du référentiel et garantira son articulation avec les cycles suivants afin d'assurer la fluidité du continuum pédagogique tel que prévu dans le Décret *Missions*.
7. Dans le cadre de l'identification des domaines d'apprentissages en lien avec les besoins essentiels de l'enfant qui sont propres au maternel, il conviendra de veiller à **éviter la « primarisation précoce »** tout en soutenant les rôles du cycle 2,5-5 ans et surtout du cycle 5-8 dans la construction progressive des apprentissages sous plusieurs aspects, en particulier le développement social et affectif, le développement psychomoteur, le développement corporel, le développement du langage, le développement intellectuel, en lien avec les besoins et le développement psychologique de l'enfant.
8. Un premier domaine d'apprentissage est celui de la **familiarisation de l'enfant au statut d'élève et à la culture scolaire**, sachant que ce processus peut être plus ou moins aisé selon l'origine socioculturelle de la famille, son degré de proximité avec les codes de l'école et la fréquentation préalable par l'enfant d'un milieu d'accueil. Il s'agit d'un enjeu essentiel pour enrayer la transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires.
9. Parmi les « domaines d'apprentissage » essentiels au développement de l'enfant, on notera tout d'abord l'importance du **langage et de la communication**. Le langage, oral et écrit, occupe une place centrale au cours de cette première étape de la scolarité car sa découverte progressive accompagne le développement de l'enfant, mais aussi dans la mesure où représente le vecteur d'apprentissage, et est ainsi une condition essentielle de la réussite dans l'ensemble des domaines pour la suite du parcours de l'enfant. La maîtrise progressive de la langue française en tant que langue de scolarisation, en particulier, permettra à l'enfant de développer ses compétences psychosociales et d'exercer des compétences interactives, démarches mentales, des

attitudes relationnelles, etc., directement utilisables dans la construction de son savoir¹.

10. La **psychomotricité et le rapport au corps** ainsi que les **activités artistiques et culturelles** sont également essentiels au développement de l'enfant car à la base de l'action et de l'expression, du développement de la créativité et de l'imaginaire.
11. Les besoins d'apprentissage liés plus directement au développement intellectuel de l'enfant doivent également être privilégiés. Le développement des **premiers outils d'expérimentation, de structuration et de catégorisation**, mais aussi **l'exploration du monde**, animal et végétal, ainsi que le rapport au temps et à l'espace, représentent des enjeux importants.
12. On recommande également d'étudier les possibilités que comporte un usage pertinent des **outils numériques** et leur découverte, notamment en vue de fournir des approches plus personnalisées et capables de répondre à un large éventail d'aptitudes.
13. La diversité des apprentissages et **l'interdisciplinarité** qui devrait accompagner cette diversité dès le début du maternel constituent un enjeu dans la mise sur pied d'un tronc commun renforcé et véritablement polytechnique. La diversité des situations d'apprentissage proposées en interdisciplinarité dès le début du maternel est le garant d'une base solide sur laquelle s'appuieront les apprentissages ultérieurs.
14. L'identification des domaines d'apprentissage doit s'accompagner d'une **réflexion sur les attentes implicites des enseignants**, tels que certaines compétences, certains savoirs, savoir-faire ou savoir-être dont on suppose que les élèves disposent déjà. Sur le plan cognitif, on sera particulièrement attentif à la structuration de la langue et à la conscience phonologique, à la compréhension à la lecture via l'oralisation, à la construction de la numération et au sens des opérations ou encore aux modalités de la catégorisation, et à la culture de l'écrit (sans systématisation). Sur le plan culturel, on interrogera notamment les formes que sont le conte, la littérature jeunesse ou encore le rapport à la musique. Sur le plan social et affectif, les modes du vivre ensemble et la question de la socialisation devront être pris en compte. Sur le plan neuro-

¹ Exposé de Mme Nicole Wauters au GT II.1, *Développer la langue de scolarisation : une nécessité dès l'entrée en maternelles*, décembre 2015.

moteur, il s'agit de permettre aux enfants d'exercer leurs habiletés motrices, de développer la représentation de soi et d'explorer leurs limites physiques (importance de la latéralité, de la projection de son propre corps dans l'espace), y compris dans le cadre des activités à l'extérieur qui répondent de manière privilégiée à la façon dont les enfants apprennent à cet âge.

- 15.** Pour chacun des domaines d'apprentissage, le référentiel établira une définition générale, les objectifs visés, des repères relatifs aux étapes de développement de l'enfant.

Les modalités de diffusion du référentiel

- 16.** L'agenda et les modalités de diffusion du référentiel (y compris la sensibilisation et l'information de la communauté éducative) devront faire l'objet d'approfondissements.

(2) LE RENFORCEMENT DE LA QUALITÉ DE L'ACCUEIL ET DE L'ENSEIGNEMENT EN MATERNELLE

Le renforcement de la qualité de l'accueil et de l'enseignement en maternelle repose sur une série de mesures favorisant la fréquentation régulière de l'école maternelle, le développement d'un cadre structuré des relations familles-écoles, et le soutien à la réussite.

i. La fréquentation régulière de l'enseignement maternel

En matière de fréquentation régulière de l'enseignement maternel, le GC adopte des orientations relatives à la **classe d'accueil, l'obligation scolaire et la fréquentation scolaire.**

Les enjeux de la classe d'accueil doivent être appréhendés dans une perspective globale visant la qualité, tant des lieux d'accueil que de l'école :

- En **renforçant la continuité entre l'accueil de la petite enfance et l'entrée à l'école maternelle**, en s'inspirant des dispositions du « code de qualité de l'accueil » à l'entrée de l'école maternelle ; la définition précise et concertée des termes et objectifs de la familiarisation à l'entrée en maternelle ; l'élargissement d'une offre de formations continuées communes aux acteurs éducatifs de l'accueil des 0-6 ans, tant au niveau de la formation obligatoire qu'à l'échelon

local ; et le renforcement du travail de partenariat local (commission de l'enfance, conseils de participation, etc.) ;

- Par la promotion de- et le soutien à- un encadrement cohérent et spécifique du jeune enfant par un travail commun entre l'ensemble des acteurs de l'école ; la présence d'une puéricultrice par implantation, et si possible par classe d'accueil, dont le rôle et la fonction sont envisagées dans un aspect global « d'edu-care » ; la révision des attendus à l'entrée à l'école maternelle dans le respect des besoins psycho-affectifs de l'enfant ; une infrastructure adaptée aux besoins des jeunes enfants.
- **La fréquentation régulière de l'enseignement maternel est essentielle.** *A terme*, le GC est favorable au fait d'étendre l'obligation scolaire en abaissant l'âge de **l'obligation scolaire à trois ans** et souligne que cette mesure est de nature à valoriser l'école maternelle en tant que cycle d'expériences et d'apprentissages essentiels qui permettront à l'enfant de grandir, s'inscrivant dans la perspective du continuum pédagogique. L'impact d'une telle extension de l'obligation scolaire devra être évaluée en termes de ressources humaines et matérielles, quel qu'en soit le phasage ; s'accompagner d'éléments qualitatifs essentiels (formation initiale, cadre de qualité, et attention portée aux enfants issus de milieux précarisés). La question des sanctions relatives au non-respect de l'obligation scolaire devra également faire l'objet d'analyse approfondie. *Dans l'immédiat*, en attendant une modification de la loi fédérale sur ce point, le GC considère que des mesures alternatives permettant d'aboutir au même effet que **l'obligation de fréquentation de la 3ème maternelle** doivent être adoptées au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Il conviendra en priorité de disposer de la mesure de la fréquentation à l'école maternelle et d'établir un **relevé de la fréquentation scolaire** dans les écoles maternelles, via demande de l'Administration par courrier électronique aux directions d'école en veillant à ne pas alourdir la charge administrative des établissements. Les **approches incitatives à la fréquentation régulière** doivent également faire l'objet d'une analyse approfondie (y compris sur la base d'une analyse des pratiques pertinentes en la matière), de même que les mesures privilégiant l'obligation de fréquentation progressive, la qualité de l'accueil, les dispositifs d'accrochage et de soutien des parents et des familles, ainsi que le caractère effectif du principe de gratuité.

ii. Les relations familles-écoles

L'enseignement maternel doit être le point de départ de la lutte contre les inégalités scolaires en valorisant et renforçant les dispositifs, formels et informels, favorisant un **partenariat éducatif durable et constructif entre les équipes éducatives et les parents d'enfants/élèves** de tous les milieux socio-économiques et culturels. Le Plan de pilotage de l'établissement comprend une stratégie de partenariat et de collaboration avec les parents des élèves de l'établissement, élaborée en concertation avec le conseil de participation.

Les relations écoles – familles sont en effet un déterminant essentiel de la fréquentation régulière de l'école maternelle et, afin de renforcer ce dialogue, il importe d'une part que les équipes éducatives (enseignants, CPMS, etc.) développent des relations de collaboration structurée avec des intervenants extrascolaires, et d'autre part de **réaliser un cadastre des différents types de dispositifs formels et informels qui favorisent des relations de confiance avec les familles**, en vue :

- a) d'évaluer les leviers d'action et les obstacles ou résistances à la mise en œuvre de ces dispositifs ainsi que leurs effets, en particulier pour la scolarisation des enfants issus des familles défavorisées ;
- b) de relever les ressources mises à disposition des acteurs scolaires pour approfondir les enjeux des relations familles/école et renforcer leurs compétences relationnelles ;
- c) et de diffuser ces dispositifs auprès des équipes pédagogiques, des directions, des associations de parents et de faciliter leur transmission dans les écoles par des réunions d'échanges et de partage des pratiques entre pairs.

Le cadastre devra être élaboré sur la base d'une méthodologie de recueil et de traitement des données précis réalisés à partir des plans de pilotage des établissements. Les modalités d'une diffusion efficace des dispositifs formels et informels et/ou pratiques pertinent(e)s feront l'objet d'un travail approfondi.

iii. Le soutien à la réussite dès l'enseignement maternel

En cohérence avec l'ensemble des référentiels, et en particulier avec le cadre de référentiel maternel, la réalisation d'un inventaire des pratiques visant le renforcement du cycle 5-8, en accord avec les cycles et étapes tels que définis dans le Décret *Missions*, et en vue de la mise en œuvre effective du décret *Ecole de la*

réussite, est un outil important. La réalisation d'un tel cadastre vise à relever les pratiques mises en place au cycle 5-8 dans les écoles maternelles et primaires, notamment les classes décloisonnées, ateliers verticaux ponctuels, groupements d'élèves selon les besoins, continuité pour favoriser la communication orale des élèves, l'apprentissage de la lecture au niveau de la phonologie, du vocabulaire, de la compréhension, du raisonnement logico-mathématique, des notions mères de temps et d'espace, etc.

Il s'agit de mettre en évidence ce qui permet de dégager des indices qui assurent la continuité entre M3 et P1, P1 et P2, M2 et M3, M1 et M2, P2 et P3, en prenant en compte toutes les actions dont les élèves sont bénéficiaires : enseignants titulaires, enseignants à temps partiel, maîtres de psychomotricité, enseignant d'EPS, de seconde langue, etc. Dans la perspective de réalisation du cadastre, certaines modalités de collaboration entre le Service général de l'Inspection, le Service de conseil et de soutien pédagogiques et les Cellules de conseil et soutien pédagogiques, devront être développées afin de permettre un processus spiralaire² et évolutif.

En matière d'alternatives au maintien et au redoublement et en vue de la prise en compte précoce des difficultés d'apprentissage, il est également essentiel de développer les outils et méthodes de soutien à la réussite, en particulier les outils « préventifs » et/ou alternatifs qui aident à déceler les difficultés et les handicaps des enfants, tel que le « dossier d'accompagnement de l'élève »³ - comprenant un volet administratif, un volet parcours scolaire, et un volet pédagogique - ayant un caractère évolutif afin de pouvoir être modifié/synthétisé au long du cursus de l'élève, confidentiel, et restreint aux données essentielles à son objectif. Il conviendra, dans le cadre de la suite des travaux, de s'interroger sur l'opportunité de consulter la Commission de la vie privée, d'envisager la question du secret professionnel, de clarifier la procédure de transmission, de considérer le « droit à l'oubli » pour l'élève (c'est-à-dire le droit à bénéficier d'un regard neuf) et d'éviter tout effet de stigmatisation. Il conviendra également de se pencher sur les conséquences de la systématisation du « dossier d'accompagnement de l'élève » en matière organisationnelle et concernant la charge de travail des membres de l'équipe éducative.

² Voir le concept de progression spiralaire, développé par Jérôme Bruner, qui est un processus continu supposant une reprise constante de ce qui est déjà appris en le complexifiant. Contra. processus linéaire.

³ De façon générale, on conçoit que deux documents distincts suivent l'élève tout au long de son parcours : (1) le « dossier d'accompagnement de l'élève », tel que décrit ici, et dont la conception devra viser à intégrer le PIA (et le cas échéant le Pass inclusion), et (2) le « carnet de bord », document personnel de l'élève, élaboré par l'élève en tant qu'acteur de son apprentissage et de son orientation.

Enfin et conformément aux orientations adoptées en matière de lutte contre l'échec et le redoublement, le GC souligne que **généraliser la pédagogie basée sur la différenciation et la remédiation** exige, outre la formation accrue des enseignants, l'élaboration d'une approche organisée sur la base d'outils précis et appropriés par les équipes pédagogiques (voir *infra*). Le GC note en particulier qu'il convient de développer les différentes formes de différenciation, de remédiation et d'accompagnement, ainsi que les modalités alternatives d'organisation des classes, dès l'enseignement maternel.

Pour éradiquer le maintien et le redoublement et en vue de la prise en compte précoce des difficultés d'apprentissage, il est essentiel de promouvoir et de développer le principe d'espace d'innovation - celui-ci permettant la coexistence de multiples initiatives de différentes natures et ampleurs en interréseaux ou au sein de chacun de ceux-ci - concernant les alternatives au maintien et au redoublement.

Les logiques d'action propres au principe d'espace d'innovation, telles qu'elles ont été mises en œuvre dans le cadre du projet « *Décolâge !* » qui concerne l'enseignement maternel, ainsi que dans le cadre des différentes initiatives des réseaux, doivent être développées notamment dans la mesure où elles soutiennent les changements de pratiques à grande échelle. Il s'agit dès lors de consolider le principe d'espace d'innovation, dans le cadre d'une approche intégrée au cadre de pilotage du système (voir *supra*).

(3) LES RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES EN MATIÈRE D'ENCADREMENT

Le GC s'accorde sur la nécessité d'un investissement décisif supplémentaire en faveur de l'encadrement dans l'enseignement maternel, en vue de rattraper progressivement l'écart par rapport à la moyenne de l'OCDE. Cet investissement dans les moyens d'encadrement doit s'envisager sous la condition de mise en œuvre des autres initiatives de la présente stratégie en vue d'un impact considérable sur l'équité et l'efficacité de notre enseignement. Le GC considère enfin qu'il faudra étudier dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte l'instauration du principe du capital période dans l'enseignement maternel et/ou l'avancement au 15 janvier de la date du comptage à prendre en compte pour le calcul de l'encadrement en troisième maternelle.

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|---|--|---|--------------------|
| Renforcer l'encadrement en maternel | Investissement décisif supplémentaire dans le maternel selon des modalités à déterminer dans la suite des travaux du Pacte. | - Hypothèse : réduction de moitié de l'écart d'encadrement avec la moyenne de l'OCDE - Calcul sur base des données disponibles de l'OCDE et du coût moyen d'un personnel au barème 301 avec 15 ans d'ancienneté - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 50 mEUR | OS1.1.a |
| Renforcer l'accueil des 2,5-3 ans | Mise en œuvre à travers le renforcement de l'encadrement du maternel selon des modalités d'octroi des moyens à préciser dans la suite des travaux du Pacte. | Coût inclus dans l'initiative OS1.1.a. | OS1.1.b |
| Rendre obligatoire la fréquentation de la troisième maternelle | En ligne avec les travaux en cours au Parlement, création d'une mesure équivalente à l'obligation de fréquentation de la 3ème maternelle (sous l'hypothèse que des modalités seront mises en œuvre pour que cette initiative ne se traduise pas par un retard scolaire pénalisant pour les enfants concernés). | Coût inclus dans l'initiative OS1.1.a | OS1.1.c |
| Mesurer et analyser la fréquentation scolaire | - Pour l'aspect analyse de données : initiative réalisée par les nouveaux services de pilotage renforcés de l'AGE (initiative OS2.1.c) - Pour le reste, travail de collecte de données à préciser pour minimiser son coût et la charge qu'il représente | Coût inclus dans l'initiative OS2.1.b « Développer un système intégré de bases de données et d'outils de pilotage » et OS2.1.c « Transformation de l'AGE » | OS1.1.d |

| | | | |
|--|---|---|----------------|
| Renforcer le dialogue école-famille | (a) Dans le cadre de la réforme des CPMS (initiative OS4.5.a), déploiement de ressources capables d'assister les établissements dans la mise en œuvre de stratégies d'amélioration sur ce point (b) Inclusion de cet aspect aux plans de pilotage des établissements (stratégie des plans de pilotage et initiative OS2.1.a) (c) Inclus le développement d'un cadastre des dispositifs formels et informels qui favorisent des relations de confiance avec les familles | - Hypothèse d'un redéploiement des ressources existantes des CPMS dans le cadre de l'initiative OS4.5.a. - Coût du cadastre pris en compte dans le déploiement des ressources additionnelles de soutien et d'assistance aux établissements comptabilisés dans l'initiative OS2.1.a | OS1.1.e |
| Elaborer un "référentiel maternel" | Voir ci-dessus | Pas de coût récurrent en rythme de croisière; coût du renforcement du maternel inclus dans l'initiative OS1.1.a. | OS1.1.f |
| Développer le principe d'espace d'innovation | En ligne avec le rapport des membres du Comité scientifique du Pacte ("L'éducation fondée sur des preuves" par A. Baye et V. Bluge, M. Demeuse, V. Dupriez, D. Lafontaine), généralisation de cette idée sous la forme de la promotion de l'expérimentation à l'école associée à l'attribution d'un budget spécifique et récurrent pour des projets sélectionnés et soumis à une évaluation rigoureuse (sous l'égide des services de pilotage renforcés de l'AGE). | Budget justifié par : - La faiblesse des moyens existants consacrés à l'évaluation des politiques éducatives et à l'expérimentation dans ce domaine en FWB - L'impact potentiel élevé et de long terme d'un développement de l'expérimentation et d'une évaluation systématique des politiques publiques - La nécessité d'évaluer un large nombre d'initiatives prévues dans le Pacte afin de s'assurer de leur efficacité et de les tester avant généralisation (par exemple, l'initiative OS4.1.b) - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 2 mEUR | OS4.1.b |
| Déployer un dossier d'accompagnement de l'élève | - Initiative incluse dans l'initiative OS1.1.a relative au renforcement de l'encadrement en maternel et dans l'initiative OS4.2.a relative à la lutte contre le redoublement et le décrochage - En ce inclus le développement du « dossier d'accompagnement de l'élève » | Coût pris en compte dans l'initiative OS4.1.c | OS1.1.h |

| | | | |
|---|---|---|-----------------------|
| <p>Réaliser un cadastre des pratiques visant le renforcement du cycle 5-8</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Evaluation détaillée des bonnes pratiques existantes incluse dans la réflexion sur l'allocation des moyens supplémentaires accordés au maternel (initiative OS1.1.a.) - Partage de bonnes pratiques dans le portail d'échanges d'outils pédagogiques (initiative OS1.6.h) - Déploiement des bonnes pratiques par le biais du développement des pratiques collaboratives (voir initiative OS2.3.m) | <p>Coût pris en compte dans les initiatives auxquelles la présente initiative est intégrée.</p> | <p>OS1.1.j</p> |
| <p>Développer un cadastre des dispositifs formels et informels qui favorisent des relations de confiance avec les familles</p> | <p>Intégrée dans l'initiative OS1.1.e.</p> | <p>Intégrée dans l'initiative OS1.1.e.</p> | <p>OS1.1.k</p> |
| <p>Développer les compétences langagières chez les plus jeunes</p> | <p>Intégrée dans l'initiative OS4.9.a.</p> | <p>Intégrée dans l'initiative OS4.9.a.</p> | <p>OS4.9.b</p> |

OS 1.2 : METTRE EN PLACE UN TRONC COMMUN POLYTECHNIQUE ET PLURIDISCIPLINAIRE RENFORCÉ

A. ORIENTATIONS

Le Groupe central s'accorde sur les finalités (1), les domaines d'enseignement (2), et les conditions d'une mise en œuvre réussie d'un tronc commun redéfini et renforcé (3), tels qu'exposés dans les lignes qui suivent.

(1) LES GRANDES FINALITÉS D'UN TRONC COMMUN REDÉFINI ET RENFORCÉ

Les **grandes finalités d'un tronc commun redéfini et renforcé** - polytechnique et pluridisciplinaire - consistent dans la plus grande maîtrise des compétences disciplinaires de base et d'un bagage commun de savoirs fondamentaux par tous les élèves ; la construction d'une citoyenneté commune reposant sur un ensemble de valeurs et de références partagées ; la promotion d'une plus grande égalité sociale face à l'école ; et la garantie de la maturation du choix d'orientation ultérieur, notamment par le recul du choix des filières de spécialisation.

En s'engageant dans un cursus commun, les élèves devront s'ouvrir à une même pluralité de champs de connaissances et de compétences, qu'ils devront maîtriser avec un niveau d'exigence bien calibré. Il est important que les élèves trouvent un plaisir d'apprendre et une motivation renouvelés, par l'accès à des savoirs variés et des rythmes d'apprentissages adaptés à chacun et qu'ils développent le goût de l'effort et de l'engagement. L'école devra dès lors inciter l'ensemble des élèves à travailler les différentes formes d'intelligences et d'aptitudes, également valorisées, en leur faisant bénéficier d'approches pédagogiques diversifiées. Ces différents aspects sont l'objet des mêmes apprentissages pour tous.

(2) LES DOMAINES D'ENSEIGNEMENT D'UN TRONC COMMUN REDÉFINI ET RENFORCÉ

Les **domaines d'enseignement d'un tronc commun redéfini et renforcé** s'envisagent en l'absence de hiérarchie entre ces domaines, dans la perspective d'un tronc commun

authentiquement polytechnique et dans lequel les différents champs d'activités apparaissent idéalement aux yeux des élèves et de l'ensemble des acteurs comme d'égale valeur en évitant la (re)création de mécanismes de filières. Les objectifs en termes d'apprentissages assignés à chaque domaine doivent être envisagés dans la perspective d'un TC commençant dès le début de la scolarité des élèves, et même s'ils ont été pensés comme étant du ressort d'un TC, plusieurs de ces objectifs seront prolongés, voire développés, dans la formation commune se poursuivant au-delà du TC.

Sept domaines d'apprentissages composent le tronc commun redéfini sur une base polytechnique et pluridisciplinaire. Les sept domaines d'apprentissages se déploient tout au long du tronc commun, selon une intensité progressive et variable selon les années, en assurant la maîtrise des savoirs et compétences de base et le développement progressif d'un ensemble de savoirs et compétences plus larges. L'apprentissage des savoirs de base constitue une des priorités de l'ensemble des dispositifs de remédiation et de dépassement. L'apprentissage du français fait l'objet d'une attention particulière dès la maternelle et d'un soutien spécifique destiné aux enfants qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue d'enseignement et/ou la langue de la scolarité (voir *infra*).

Le domaine d'apprentissages de *la langue* concerne le fait de savoir lire, écrire, structurer sa pensée, communiquer, traiter de l'information et argumenter en français, écouter et comprendre, à l'oral ou à l'écrit ; être capable d'adopter une réflexion d'auto-évaluation ou critique par rapport à cette communication ; acquérir la faculté de développer des interactions langagières appropriées et créatives dans diverses situations de la vie culturelle et sociale. Mais il convient aussi d'éveiller à la diversité des langues. S'exprimer progressivement dans au moins une autre langue que le français : développer des capacités à lire, écouter, parler et écrire dans au moins une autre langue. Comme pour le français, devenir capable de comprendre, exprimer des idées, des sentiments, des faits et des opinions, à la fois oralement et par écrit dans diverses situations de la vie en société et de la vie culturelle. Les apprentissages linguistiques – le français, les langues modernes et anciennes - constituent un enjeu crucial dans la poursuite d'une ambition de réussite pour tous les élèves.

Au sein du domaine « langue(s) », il est considéré comme essentiel d'expérimenter, dès le plus jeune âge, la dimension culturelle des langues ; de renforcer la dimension communicationnelle des apprentissages linguistiques (renforcer le pôle parler/écrire, en sus du pôle lire/écouter) ; de se représenter la/les langue(s) comme objets d'apprentissage en eux-mêmes et pour eux-mêmes ; et, pour les langues modernes, de mettre l'accent prioritairement sur l'axe oral, sans négliger l'axe écrit.

Le *cours de français* constitue le lieu central de l'apprentissage de la langue française, mais la langue française devrait également - pour renforcer son apprentissage - être travaillée de manière transversale dans tous les autres cours. Il s'agit d'apprendre la langue française comme un outil de culture (littératie) et comme un objet d'apprentissage en tant que tel, mais également comme un outil d'apprentissage des autres savoirs disciplinaires. En ce sens, l'apprentissage du Français possède à la fois un statut différent et une dimension centrale, tous les enseignants contribuant au développement de la langue de l'école. Les compétences disciplinaires - écouter/lire, parler/écrire - doivent être d'égale importance. Elles doivent être développées de pair dès l'enseignement maternel en tenant compte des particularités liées à cet enseignement (référentiel maternel, voir *supra*), et une attention particulière doit être accordée à la lecture et l'écriture en P1 et P2. Un certain nombre de défis doivent également être relevés qui concernent le fait de combiner des exigences élevées avec la nécessaire intégration des élèves allophones et francophones vulnérables; et avec l'accueil spécifique des élèves primo-arrivants dans les DASPAs et l'intégration de ces élèves dans leur groupe d'âge (voir *infra* AS4, concernant les programmes pour l'apprentissage du français). L'importance stratégique de l'apprentissage du français doit conduire à renforcer le volume horaire du cours de français, y compris en développant - dans une perspective transversale - l'apprentissage des savoirs de la langue à travers les apprentissages réalisés dans les autres disciplines.

Concernant les *langues modernes*, il s'agit d'entamer l'apprentissage des langues de manière plus précoce pour tous les élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'éveil aux langues doit ainsi être promu dès la maternelle pour « ouvrir » à la diversité des sons. La mise sur pied d'un tronc commun renforcé suppose également d'harmoniser l'obligation d'apprentissage afin que l'ensemble des élèves entament l'apprentissage d'une deuxième langue dès la P3 et d'une troisième langue dès la S1. La deuxième langue visée est obligatoirement le néerlandais ou l'anglais, ou, dans certaines zones limitrophes, l'allemand. Le néerlandais, ou l'allemand dans certaines zones limitrophes, sera obligatoirement la troisième langue si une de ces langues n'a pas été choisie comme deuxième langue. L'apprentissage des deuxième et troisième langues doit favoriser la continuité entre les niveaux primaire et secondaire en décourageant le changement relatif au choix de la première langue étrangère étudiée. Les écoles n'ont pas l'obligation d'offrir un choix en deuxième et troisième langues. Enfin, et concernant l'enseignement en immersion, il conviendrait d'adapter cet enseignement pour garantir l'apprentissage adéquat des disciplines au sein desquelles il est pratiqué.

Les *langues anciennes* s'inscrivent au sein du Tronc commun, et ne sont plus considérées comme une « activité complémentaire ou optionnelle », celles-ci n'existant plus au sein du nouveau tronc commun. Les langues anciennes sont considérées comme

formatrices pour l'ensemble des futurs citoyens et entrent à ce titre dans le curriculum commun, qu'il s'agisse de l'initiation aux langues anciennes en vue d'approfondir l'apprentissage du français ; de la culture et des modes de pensées liées aux langues anciennes qui favorisent l'éveil aux autres langues ; ou en tant que support au développement de stratégies de compréhension et d'analyse de la phrase et du texte. La mise sur pied du dispositif lié à la RCD (remédiation/consolidation/dépassement ; voir *infra* à ce propos) permettrait, comme pour les autres disciplines, de remédier, de consolider et d'approfondir l'apprentissage des langues anciennes au sein du tronc commun.

Apprécier, pratiquer et appréhender *différentes formation d'expression artistique* suppose d'avoir conscience du patrimoine culturel local, national, européen et de sa place dans le monde. Il est essentiel de comprendre la diversité culturelle et linguistique en Europe et dans d'autres régions du monde, ainsi que l'importance des facteurs esthétiques dans la vie de tous les jours. Les aptitudes relèvent à la fois de l'appréciation d'œuvres d'art et de spectacles, et de l'expression personnelle qui est essentielle au développement d'aptitudes créatives, lesquelles peuvent être transférées dans diverses situations de vie, y compris professionnelles. L'éducation aux arts et à la culture se réalisera pour l'essentiel via un « Parcours d'éducation culturelle et artistique » (PECA). Ce parcours repose sur trois composantes : des connaissances, des pratiques artistiques et des rencontres avec les œuvres et les artistes. Ces composantes sont intégrées au sien d'un parcours qui assure la progression et la continuité des apprentissages et ce dès l'enseignement maternel (voir le référentiel, *supra*). Au-delà des cours spécifiquement dédiés aux arts et à la culture, la dimension interdisciplinaire du PECA suppose la mise au jour de la dimension culturelle des savoirs dans les autres matières.

Il faut distinguer d'une part, la dimension culturelle du domaine (pour l'essentiel prise en charge par l'ensemble des disciplines scolaires, y compris l'EPC) et, d'autre part, l'éducation à et par des disciplines artistiques (arts plastiques, musique...) qui requiert des moments d'apprentissage et de pratique spécifiques. Concrètement, ce domaine pourra s'incarner dans un *cours* spécifique (dont le volume horaire de base sera à affiner) au sein du tronc commun. Le cours sera complété à la fois par des « rencontres », sous forme de visites, et par des heures de « pratique », éventuellement menées en interdisciplinarité. Un nombre d'heures alloué aux rencontres et aux heures de pratique serait prédéterminé, et utilisable dans des modalités souples, en fonction des projets des classes et des établissements (voir également *infra*, la section relative au PECA).

Développer les *compétences en mathématique, en sciences, en géographie physique et les compétences techniques et technologiques* exigent l'aptitude à maîtriser et à appliquer progressivement des formes de raisonnement, de concepts et de procédures ; des méthodologies spécifiques pour explorer et expliquer le monde ; des habiletés à manipuler, utiliser et fabriquer et comprendre le fonctionnement d'outils, de techniques et de technologies y compris numériques. En *mathématique*, il s'agit de développer l'aptitude à maîtriser et à appliquer progressivement un raisonnement et des outils mathématiques reposant sur des connaissances adéquates pour résoudre des problèmes, et de construire, de comprendre et d'utiliser des concepts et des procédures qui donnent accès à la compréhension de phénomènes, à la modélisation de situations, et de relier ces différents concepts et procédures entre eux. Les compétences en *sciences*, ainsi qu'en *géographie physique*, reposent sur les connaissances essentielles liées à la découverte et à la maîtrise des principes élémentaires de la nature, géologiques, biologiques, chimiques et physiques, des milieux naturels et écosystèmes, des notions, principes outils et méthodes scientifiques/géographiques de base, ainsi qu'une compréhension des conséquences de certaines utilisations des sciences et technologies, mais également de « l'empreinte humaine » (au sens large) sur l'environnement, en outillant dès lors les élèves pour des prises de décisions et des actes respectueux de certaines valeurs, cultures et d'une certaine éthique, etc., et en développant la connaissance des caractéristiques essentielles d'une investigation scientifique, en menant et en communiquant les conclusions et le raisonnement qui les sous-tend. Les compétences *manuelles, techniques et technologiques* consistent à développer des activités concrètes et manuelles qui, en se confrontant au réel permettent progressivement de formaliser des savoirs techniques et technologiques, en faisant appel à la créativité au sens large, tout en motivant les élèves et en valorisant des activités débouchant sur des réalisations concrètes. Les compétences en technologie supposent également une compréhension des changements induits par les technologies, y compris en termes sociaux et environnementaux. Développer la *littératie numérique* suppose l'habileté et la capacité de comprendre, d'utiliser et de créer des outils et des applications numériques, pour obtenir, stocker, produire, présenter et échanger des informations, et pour communiquer et participer à des réseaux collaboratifs en ligne. Tout en sensibilisant les élèves aux potentialités offertes par les outils numériques, il faut les rendre lucides et critiques face à ces outils et aux contenus des informations en ligne, et les sensibiliser à la nécessité de gérer et de préserver leur identité numérique.

Le domaine consacré aux compétences en mathématique, en sciences, en géographie physique et les compétences manuelles, techniques et technologiques recouvre comme aujourd'hui les cours dédiés aux mathématiques et aux sciences tout en permettant le développement des apprentissages au sein d'activités interdisciplinaires (qui ne sont en rien a-disciplinaires) ; tandis que la question de la géographie physique n'a pu être

tranchée à ce stade. Pour les mathématiques, il est particulièrement important de trouver un équilibre entre des mathématiques fonctionnelles issues de situations de la vie de la classe, ou purement mathématiques ou connectées à d'autres champs disciplinaires, et des temps de structuration, d'assimilation et de mise en mémoire des concepts-clés. Il s'agit aussi de privilégier une approche « spiralaire » (plutôt que linéaire), ne se réduisant pas à des ajouts de détails d'une année à l'autre, mais mettant clairement en évidence les sauts cognitifs attendus à chaque passage successif sur un même concept et sur la construction de liens entre concepts.

Il est essentiel que le tronc commun comporte des enseignements de gestes *techniques*. Ceux-ci ne peuvent pas se limiter à l'analyse « livresque » d'objets techniques⁴, mais comporter des travaux de conception et de production se traduisant par de réalisations. Les compétences manuelles, techniques et technologiques devront faire l'objet d'un *cours* dédié, composé notamment d'ateliers au sein desquels des travaux pratiques seraient organisés (nécessitant des plages compatibles avec un travail technique) ; leur organisation devant différer selon l'âge des élèves. Dans le cadre d'un tronc commun allongé, la période d'enseignement qualifiant ultérieure étant plus courte, il faut, dès lors, doter progressivement tous les élèves, en amont, de compétences manuelles/techniques/technologiques.

En outre, le champ du *numérique* s'inscrira, pour une large part, de manière *transversale* au sein des disciplines existantes. A partir du moment où les outils numériques entrent dans la classe, l'éducation *au* numérique ne peut pas être totalement séparée de l'éducation *par* le numérique, car chaque domaine d'étude et de savoirs a une utilisation spécifique du numérique à laquelle les élèves doivent être initiés. Il s'agira dans ce cas de veiller à éviter les risques liés à la fracture numérique, en particulier les disparités existant en matière d'accès aux nouvelles technologies. L'éducation *par* le numérique pourrait se faire par la pratique active au sein des disciplines (dont les référentiels établiraient les contenus et compétences devant y être exercés), tandis que l'éducation *au* numérique pourrait se réaliser au sein des ateliers dédiés aux techniques/technologies (l'initiation au numérique en particulier). Le numérique ne nécessiterait dès lors pas la création d'un nouveau cours spécifique. On interrogera également l'opportunité - au-delà de la seule littératie numérique – de l'initiation aux « sciences informatiques » notamment algorithmique (en lien avec les mathématiques). Les ateliers techniques liés au volet technologique pourraient

⁴ Ce qui implique que, de façon plus précise plus qu'aujourd'hui, les référentiels devront spécifier les objets techniques/technologiques d'apprentissage, de manière à se situer davantage sur le volet de la formation *aux* compétences manuelles / techniques / technologiques (alors qu'à ce jour, c'est le volet de la formation *par* le technique/technologique qui est privilégié).

également être l'occasion d'une mise en œuvre de réalisations techniques/numériques, dont la programmation.

Les *sciences humaines et sociales, la philosophie et la citoyenneté* visent à développer les compétences permettant de participer de manière efficace, constructive et transformationnelle à la vie sociale et professionnelle, dans des sociétés de plus en plus diversifiées, pour les faire changer au besoin et pour résoudre d'éventuels conflits. Développer le questionnement philosophique, construire un cadre spatio-temporel dynamique au sein duquel le jeune peut se situer et situer les événements contemporains au regard du passé ; mobiliser le regard et les outils de la géographie humaine pour comprendre l'occupation progressive de l'espace par l'homme, la manière dont il a procédé, au regard de niveaux technologiques donnés et en interaction avec des milieux naturels/écosystèmes ; mobiliser le regard de la sociologie et de la psychologie humaine pour appréhender des concepts sociologiques de base (valeur, norme, famille,...) et expliquer la relativité de ces notions dans le temps et l'espace ; maîtriser les principes économiques élémentaires à l'œuvre dans notre société, connaître les éléments les plus importants de la vie dans une société démocratique : les principes du droit et les modes d'organisation institutionnels ; expérimenter, en milieu scolaire, des valeurs, des normes et des pratiques démocratiques ; comprendre les dimensions multiculturelles de notre société; appréhender les problématiques environnementales ; former et exercer les élèves à la communication constructive, à l'expression, à l'argumentation, à la prise en compte/au respect de celui des autres ainsi qu'à la négociation ; sensibiliser les élèves aux rapports de domination homme/femme ; à la diversité, aux situations de handicap ; poser un regard critique sur l'information, dans le cadre de l'éducation aux médias y compris numériques.

Le domaine relève de quatre champs disciplinaires « classiques » que sont, l'histoire, la géographie, les sciences économiques et sociales et, par ailleurs, d'objets actuellement pris en charge par l'éducation ou le cours de philosophie et citoyenneté, et les cours de religion et morale. Or, il y a à ce stade, dans le cursus des élèves, une carence en termes de formation économique et sociale. Au fondamental, les cours d'éveil historique et géographique pourraient voir leurs volets social et économique progressivement renforcés. Ce scénario, peu bouleversant pour les équipes éducatives, privilégierait l'installation de fondements disciplinaires, avant d'envisager, éventuellement, des approches interdisciplinaires plus tard, au-delà du tronc commun. Il s'agira dans la suite des travaux de déterminer si un cours de formation économique et sociale pour tous, doit s'ajouter aux cours de géographie et d'histoire ou d'étude du

milieu⁵, ou s'il faut envisager un cours intégratif, pluridisciplinaire, composé de quatre disciplines à parts égales - histoire, géographie, sociologie, économie politique. Ce nouveau cours présenterait l'avantage d'une formation « regroupée », moins dispersée en terme de contenus; la possibilité de synergies entre quatre disciplines; et tout en travaillant les approches disciplinaires, l'inscription d'une telle approche vers l'interdisciplinarité et donc vers la pensée complexe ; la moindre dispersion des contenus au sein de « petits » cours.

Dans les domaines d'apprentissages liés aux *activités physiques, bien être et santé*, il s'agit de conduire tous les élèves – y compris les élèves atteints d'un handicap – à mettre en place les conditions du développement de leurs capacités physiques, de leur bien-être corporel et émotionnel, ainsi que les conditions de leur santé physique. Sur un plan physique, il s'agit de pratiquer des activités physiques et sportives, de développer la psychomotricité, de sensibiliser à la nutrition, aux impacts de l'alimentation et des assuétudes sur la santé. Sur le plan émotionnel, sensibiliser à – et promouvoir au sein des classes – des manières de gérer les périodes de stress et l'anxiété, des manières de pouvoir s'affirmer, sans violence, en respectant les autres. Sur le plan affectif, via des informations en matière de sexualité, pouvoir dialoguer sur le sujet (faire) y compris les attentes dans le cadre d'une relation affective et/ou sexuelle.

Ce domaine peut s'incarner pour bonne part au sein du *cours* « d'éducation physique » - sans exclure des collaborations interdisciplinaires -, avec comme finalité d'amener d'une part tous les élèves à développer leurs aptitudes physiques ainsi qu'une culture (psycho)-motrice et sportive, et, d'autre part, de développer leur bien-être corporel et émotionnel afin qu'ils deviennent gestionnaires de leur santé et de leur sécurité (la dimension émotionnelle comprend des compétences génériques importantes telles que la gestion du stress, de ses émotions, etc.). Le volume horaire de ce cours devrait tenir compte à la fois du fait que, pour un grand nombre d'élèves, le seul contact avec l'activité physique se vit au sein des établissements scolaires, des recommandations des organismes de santé et de la nécessité de concevoir la grille horaire du tronc commun revisité indépendamment de l'évaluation de l'impact d'un allongement de la journée scolaire.

La *créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre* constituent un domaine d'apprentissage qui supposent une aptitude à associer des actes aux idées. L'esprit d'entreprendre suppose de l'initiative, de la créativité, de l'innovation et de l'engagement, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la

⁵ Dans l'enseignement libre confessionnel.

réalisation d'objectifs, et le développement d'aptitudes particulières telles que l'habilité à la planification, à l'organisation, à l'analyse, à la communication, au travail individuel ou collaboratif et donc éventuellement à la gestion de groupes et à la délégation, notamment dans le cadre de projets menés à l'intérieur des établissements.

Apprendre à apprendre et à poser des choix constituent un domaine d'apprentissages qui suppose une aptitude à entreprendre et à poursuivre un apprentissage par une gestion efficace du temps et de l'information de manière individuelle et en groupe et à s'autoévaluer. Il s'agit de rendre l'élève capable de tirer des enseignements de ses expériences antérieures d'apprentissage et de vie, tout en préservant la motivation et la confiance en soi, et d'identifier progressivement et de plus en plus clairement ses affinités et dessiner peu à peu un projet de formation / de vie, de façon autonome. Il est de surcroît particulièrement important de prévoir des modalités permettant aux élèves de murir le choix qu'ils opéreront à l'issue du tronc commun et d'être suffisamment informés et éclairés quant à leurs potentialités et quant à leurs envies de suivre différents parcours ultérieurs.

Les apprentissages décrits dans ces deux domaines devront être abordés de manière *transversale* dans l'ensemble des autres domaines, et donc via l'ensemble des disciplines et/ou dans le cadre d'activités « interdisciplinaires ». Les deux domaines sont fondamentaux, et, sans remettre en question l'importance des disciplines, introduisent une différence substantielle par rapport aux enseignements d'aujourd'hui (voir également *infra*, la section relative à l'approche éducative de l'orientation). Ces apprentissages spécifiques devront être traduits en termes de savoirs et compétences précis pour chaque discipline (ce qui supposerait au préalable - à l'instar du numérique -, la constitution d'un référentiel transversal). Etant fondamentaux, il faudra veiller à ce que les futurs référentiels du tronc commun intègrent les contenus et compétences relatifs à ces domaines, sans qu'ils soient considérés comme des annexes.

Ces sept domaines feront partie des référentiels du TC en tant que tels, et seront organisés dans ces référentiels de telle manière que les liens entre eux fassent également l'objet d'apprentissages. Alors que certaines compétences peuvent être exercées dans plusieurs disciplines, d'autres (telle la compétence citoyenne) sont développées dans toutes les disciplines, et d'autres encore nécessitent une approche pluridisciplinaire. Des connexions et des articulations entre les domaines sont donc possibles et même souhaitables.

Pour chaque domaine, les trois approches possibles - l'approche *disciplinaire* (les apprentissages se réalisent au sein de cours existants ou nouveaux), l'approche *transversale* (les apprentissages du domaine sont assurés au sein de tous les cours ou

de certains d'entre eux), et l'approche *interdisciplinaire* (les apprentissages du domaine sont assurés en collaboration avec d'autre(s) discipline(s) au sein de projets et/ou d'activités et/ou de périodes ad hoc) - pourront se combiner de différentes manières de façon à ne pas alourdir le volume du temps scolaire. Toutefois, le découpage en périodes de 50 minutes pourrait être revu dans le cas des composantes propres à certains domaines.

Certains domaines d'apprentissages - activités physiques, bien être et santé ; sensibilités et expressions artistiques –, ou composantes de domaines – les apprentissages numériques ; la lecture – sont également soutenus par des stratégies spécifiques intégrées au Plan de pilotage/contrats d'objectifs. Les soutiens nécessaires et les partenariats externes nécessaires aux apprentissages visés seront précisés dans ce cadre.

Durant tout le tronc commun, il s'agit d'ancrer la dynamique du choix dans l'apprendre et pas uniquement sur des projections de ce que l'on aimerait faire plus tard (voir *infra*, la section relative à l'approche éducative de l'orientation). Durant le tronc commun, les savoirs doivent faire sens pour les élèves par l'intérêt intrinsèque qu'ils présentent (et non pas prioritairement par le lien fort avec une perspective de métiers). En outre, construire, pour chaque discipline, un document unique mettant en perspective les attendus du référentiel du (futur) tronc commun et ceux des référentiels des trois dernières années du secondaire, permettrait aux enseignants de prendre connaissance de ce qui est réalisé en amont et en aval de leurs actions.

(3) LES CONDITIONS D'UNE MISE EN ŒUVRE RÉUSSIE D'UN TRONC COMMUN REDÉFINI ET RENFORCÉ

La mise en œuvre réussie de ce tronc commun tel que redéfini et renforcé nécessite son allongement, comme condition nécessaire à la pleine réalisation de ses finalités, dans le cadre d'un phasage précis et réaliste d'une implémentation progressive (voir *infra*). Pour le Groupe central cette implantation progressive est une condition *sine qua non* de l'allongement. Si les conditions décrites ci-dessous sont réunies, le GC s'accorde sur la nécessité d'un allongement du tronc commun d'une année. Ce n'est qu'à plus long terme, après l'évaluation du parcours complet d'au moins une cohorte d'élèves, qu'un allongement de deux années du tronc commun pourrait être envisagé.

On s'accorde également sur le fait que le tronc commun redéfini et renforcé, outre son allongement, doit s'accompagner de **conditions qui nécessitent également une mise**

en place progressive à concevoir en parallèle à son allongement. Le tronc commun tel que redéfini doit en effet être soutenu par différents éléments : un contenu authentiquement polytechnique ; la formation et la préparation des enseignants ; un dispositif de remédiation, consolidation, dépassement adapté aux rythmes de chaque élève ; des modifications substantielles des pratiques d'évaluation des apprentissages ; la mise en place de modalités structurelles et organisationnelles ; et une organisation flexible des parcours des élèves et de leur orientation à l'issue du tronc commun.

Concernant l'ensemble de ces conditions, le GC fait siennes les orientations suivantes :

1. Le **caractère authentiquement polytechnique** du tronc permettra d'ouvrir tous les élèves à une importante diversité de champs et de domaines, qui les préparera à poser, à son issue, un choix de filière plus mature et plus documenté, notamment par la découverte progressive de nouveaux horizons et de nouveaux métiers et l'exercice de différentes formes d'activités et d'intelligences. Le caractère authentiquement polytechnique du tronc commun suppose en particulier : une égale valeur de l'ensemble des apprentissages de haut niveau proposés en évitant la (re)création de mécanismes de filières au sein du tronc commun; une ouverture de l'école au monde extérieur pour contribuer à cette valorisation ; et des modalités d'évaluation, en particulier celles des évaluations certificatives externes, qui accordent la même importance à tous les domaines pour ne pas induire une hiérarchie implicite entre domaines « importants » et domaines « secondaires », ce qui affecterait le processus d'orientation que l'on souhaite désormais « positif ». En ce sens, à l'issue du tronc commun, l'élève devrait choisir de s'orienter vers les filières où il excelle et/ou pour lesquelles il a exprimé et démontré des compétences et des intérêts certains.
2. Une révision des **formations initiale et continue** des enseignants dans leur structure, leurs contenus et leurs méthodologies, est nécessaire pour assumer/accompagner les aspects les plus innovants du tronc commun redéfini et renforcé. La réussite du TC suppose que la FI et FcC contribuent à un changement de paradigme dans les représentations de l'ensemble des acteurs à propos de l'école, de son rôle et de ses missions, à partir en particulier du rôle et de la place de l'évaluation. L'école doit être pensée comme étant avant tout un lieu où les élèves apprennent, grandissent et se forment au sein de groupes représentatifs de la diversité de leur classe d'âge avant d'être un lieu de tri et de sélection, au sein duquel ils passent des épreuves et des tests pour obtenir des notes, réussir et accéder à l'année suivante. S'agissant plus particulièrement des structures et de l'organisation de la formation initiale, elles doivent se fonder sur des principes analogue à ceux du tronc commun et former les enseignants

de l'ensemble du tronc commun, pour partie non négligeable, en commun afin de favoriser le travail collaboratif ultérieur, et être systématiquement sensibilisés, voire formés, à une partie du niveau scolaire qui précède et à celui qui suit, conformément au principe du continuum pédagogique.

3. Un tronc commun redéfini et renforcé suppose une **conception renouvelée de l'hétérogénéité des classes et des outils de gestion de celle-ci autres que l'échec et le redoublement :**

- a) Il s'agit d'une part de développer des **outils de diagnostic précoce, la pédagogie de la différenciation et de la remédiation** (voir *infra*, OS4). Dans ce sens, il est indispensable de promouvoir – dès la formation initiale mais également après celle-ci, via la diffusion d'outils et de bonnes pratiques – une diversification des approches pédagogiques qui tiennent compte de la diversité des rapports à l'école et aux savoirs des élèves ; de la diversité de leurs origines et de leurs milieux familiaux ; de la diversité des rapports à la langue scolaire. Il est également important d'encourager les pratiques pédagogiques égalisatrices et en particulier une meilleure explicitation des modes de fonctionnement et d'exigences implicites de l'école dont la méconnaissance est fortement dommageable aux élèves moins favorisés. Il convient d'améliorer la promotion, la diffusion et le partage des outils liés aux pratiques de différenciation et de remédiation ; et de concevoir ces outils comme des outils évolutifs dont l'enseignant peut non seulement s'emparer, mais aussi qu'il peut adapter à son contexte, qu'il peut faire évoluer, seul ou avec ses collègues, d'un même établissement ou d'autres établissements.
- b) Il s'agit d'autre part de développer un **nouveau dispositif organisationnel dit de « remédiation, consolidation et dépassement »** qui offre à chaque élève les mêmes apprentissages de base dans les sept domaines au sein d'un véritable tronc commun sans options, mais permet une différenciation d'approfondissement des matières qui est fonction du rythme de chaque élève dans chaque matière, ce qui est de nature à soutenir la motivation, l'intérêt et la confiance en soi. Le dispositif RCD est un élément organisationnel essentiel de gestion de la diversité **au sein de la classe** qui permet la différenciation au sein d'une même classe basée sur le rythme d'apprentissage et soutient des niveaux d'exigences élevés dans tous les domaines, en lieu et place du mode de différenciation par filière qui caractérise le système actuel marqué par une importante relégation. En

aucun cas, le dispositif RCD ne pourra correspondre à un retour à une différenciation par filière. Le dispositif RCD se déroule pour partie au sein de la classe, en s'intégrant sous la forme de temps *ad hoc* au sein des périodes attribuées aux différents domaines et disciplines, le déploiement du dispositif au sein de la classe étant facilité par l'utilisation d'outils numériques. Un nombre défini de périodes spécifiques est également prévu et dédié aux fonctions de RCD dans la grille horaire des élèves et des enseignants, afin que les élèves se consacrent soit à la remédiation, soit au dépassement. Le dispositif RCD est un dispositif évolutif qui porte sur les différents domaines d'apprentissage et varie en cours d'année et au cours du tronc commun, de façon à tenir compte de l'apprentissage des savoirs de base. Les périodes de remédiation ou d'approfondissement suivies par un élève ne sont ni prédéterminées, ni figées une fois pour toute sur l'ensemble d'une année, elles se combinent permettant à un élève de disposer de remédiation dans un domaine et d'en approfondir un autre. Le dispositif de remédiation en particulier prend fin dès que l'élève a atteint les objectifs fixés pour l'apprentissage en question. Ce dispositif nécessitera un cadre organisationnel souple qui s'inscrira également dans la « stratégie pour arriver à la réussite de chaque élève et lui permettre de maîtriser les apprentissages et d'atteindre les objectifs attendus » prévue dans le Plan de pilotage/contrats d'objectifs des établissements.

- c) Il s'agit enfin d'octroyer des périodes de remédiation suivant des modalités à définir.
4. Comme indiqué plus haut, une des conditions centrales de la réussite du tronc commun revisité réside dans une **modification assez fondamentale de posture en matière d'évaluation de la part de l'ensemble des acteurs**. Il s'agit très clairement d'associer à l'implémentation du tronc commun revisité un **objectif ambitieux de réduction du redoublement** qui s'accompagne d'une attention accrue aux acquis et aux progrès des élèves. Dans ce cadre, des outils d'évaluation diagnostique doivent donc être développés tout au long du tronc commun pour ne pas laisser évoluer les enfants dans leurs parcours sans remédier directement aux difficultés constatées.
- a) Il s'agit tout d'abord de concevoir l'évaluation comme une régulation permanente faisant partie intégrante du processus d'apprentissage, et ce depuis ses prémisses, et où l'enseignement se conçoit comme incluant

un processus continu de régulation (prise d'information sur les résultats et aménagements des processus).

- b) Parmi les activités formellement étiquetées comme évaluatives, les **évaluations formatives sont prépondérantes**, sans toutefois que leur place ne devienne excessive, et le nombre d'**évaluations sommatives** doit dès lors être réduit. Les évaluations formatives visent à identifier, *en cours* d'apprentissage, les progrès et les difficultés des élèves, afin de leur en faire prendre conscience (ainsi qu'à l'enseignant), pour ensuite mettre en place des processus adaptés de remédiation, de consolidation et/ou de dépassement. Les pratiques d'évaluation ne sont plus nécessairement étiquetées en tant que telles, de façon à diminuer l'emprise négative de l'évaluation, fût-elle formative, sur le plaisir et le désir d'apprendre, et la place de l'erreur et des approximations dans l'apprentissage est également revu dans ce sens. Quant aux évaluations sommatives, elles sont nécessaires pour faire un bilan des compétences acquises *après* une période consacrée à un ensemble significatif d'apprentissages, mais ne peuvent pas, sauf exception dûment motivées, mener au redoublement à l'intérieur du TC.
- c) Durant le tronc commun, des **évaluations externes non certificatives sont organisées à quelques grands moments clés de ce continuum**. Dans la mesure où la certification intervient à l'issue du tronc commun (voir *infra*), l'actuel « CEB » se voit conférer une valeur non certificative, ayant pour objet de détecter les difficultés des élèves et de mettre en place un accompagnement adapté tout au long du 1^{er} degré du secondaire. Pour le reste, les évaluations externes non certificatives devraient alterner les domaines sur lesquels elles portent, le nombre de domaines étant accru dans un tronc commun polytechnique, mais en restant de toute manière en nombre restreint. Le choix du moment des évaluations externes non certificatives obéissent à des critères tels que : le fait d'être en phase avec les évaluations externes internationales (de type Pirls ou PISA) ; être organisées à des moments qui ne soient pas des transitions structurelles entre niveaux d'enseignement (à l'exception du « nouveau » CEB, voir *supra*), de manière à renforcer leur fonction d'ajustement et à permettre la réalisation de feedbacks réguliers sur ce qui est acquis et sur ce qu'il convient de travailler encore, plutôt que de les voir transformées en jugements sur l'efficacité du palier précédent ; leurs résultats devraient pouvoir aider les établissements à élaborer leur plan de pilotage tel que prévu par l'article 70 du décret portant diverses

dispositions en matière d'enseignement adopté le 3 février 2016 par le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles ; elles devraient enfin être conçues et organisées en cohérence avec les évaluations actuelles ou en remplacement de ces évaluations.

- d) **L'évaluation certificative externe intervient à la fin du tronc commun** et est organisée de façon centralisée, d'une part, pour des raisons de comparabilité des résultats des élèves et, d'autre part, pour remplir la fonction de responsabilisation des résultats dont doit faire preuve chaque établissement face à la société en proposant un « certificat » d'acquisition des compétences et des savoirs visés par le tronc commun. Outre l'indicateur que peut constituer une telle évaluation à propos des apprentissages des élèves et, partiellement et moyennant des précautions méthodologiques, de l'enseignement dispensé, la fonction de cette évaluation est de mettre en évidence les points forts et les points faibles des élèves et sans être contraignante d'orienter le choix de l'élève en matière de filière ou profession ultérieures. À l'issue du TC, les épreuves externes de certification portent donc sur l'ensemble des domaines d'enseignement et permettent l'obtention d'un *Certificat du Tronc Commun* (CTC). Les critères de réussite de cette épreuve devront être spécifiés (par exemple, le nombre de domaines à réussir ; le nombre de domaines sur lesquels porte annuellement le CTC, etc.). L'obtention du CTC est obligatoire à la poursuite de la scolarité au sein de second degré supérieur, mais l'élève garde la liberté de choisir la filière souhaitée. Les attestations d'orientation B (AOB) ou attestation de réussite avec restriction sur le choix de la section, de la forme ou de l'option n'ont plus leur place dans pareil système.
- e) **En cas d'échec partiel au CTC, le conseil de classe est souverain** quant à la décision définitive d'échec ou de réussite, sur la base du dossier complet de l'élève. **En cas d'échec grave à l'épreuve finale du CTC, l'élève réalisera une année complémentaire** pour développer, dans quelques domaines choisis parmi ceux auxquels ils ont échoués, les compétences nécessaires pour accéder aux filières ultérieures visées et obtenir la réussite du CTC. Cette année leur donnerait également l'opportunité de suivre anticipativement certains cours complémentaires au sein du secondaire supérieur, dans la filière de leur probable choix, soit à titre d'observation et d'aide à l'orientation, soit même, en cas de passation d'épreuves et de réussite, à titre dispensatoire (par un système

d'octroi de crédits)⁶. On note que la question des élèves qui ne parviennent pas à obtenir le CTC devra être approfondie dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte.

- f) Il est relevé que la conception du CTC, supposé évaluer la maîtrise des savoirs et des compétences relevant de tous les domaines du TC revisité, nécessiterait de **mobiliser des professionnels entièrement dédiés à cette fonction et donc supposerait des moyens financiers non négligeables.**
5. Un ensemble de conditions qui concernent diverses **modalités structurelles du tronc commun** lui-même doivent également être respectées pour atteindre ses finalités. Il est en particulier nécessaire (a) d'assurer une réelle mixité des élèves (hétérogénéité sociale, culturelle et scolaire) au sein des établissements et des classes; (b) et de mettre en place l'ensemble des mécanismes de soutien, d'accompagnement et de remédiation tout au long du parcours qui sont propres à l'école inclusive (voir *infra*), de façon à soutenir la suppression des mécanismes de redoublement (années complémentaires) et des années différenciées et leur remplacement par des mécanismes qui en combinant bienveillance et exigence permettent, sauf exception dûment motivée, la continuité des apprentissages jusqu'à la fin du tronc commun.
6. L'ensemble du **tronc commun doit être progressivement et transversalement orientant**. Il s'agit d'ancrer la dynamique du choix dans l'apprendre et pas uniquement sur des projections de ce que l'on aimerait faire plus tard [voir *infra*, le point relatif à l'orientation]. Les savoirs doivent faire sens pour les élèves par l'intérêt intrinsèque qu'ils présentent (et non pas prioritairement par le lien fort avec une perspective de métiers), et l'ouverture à des champs d'activité comme aide à l'orientation permet au jeune de s'interroger sur son fonctionnement comme apprenant et comme personne et l'invite à se munir de leviers pour vivre activement les transitions. En outre, le poids des décisions d'orientation n'est pas indépendant de la flexibilité des parcours ultérieurs et c'est donc dans ce cadre général qu'il faut concevoir l'orientation des élèves. Les parcours ultérieurs doivent rester flexibles dans la mesure où aucune orientation ne devrait conduire à une impasse. Une condition à rencontrer également pour la réussite du tronc commun revisité consiste à articuler de manière souple et positive la formation commune aux orientations

⁶ Pour autant bien sûr que le CTC ait été entretemps réussi et que l'élève se soit inscrit dans la filière au sein de laquelle les crédits ont été obtenus.

ultérieures qui, pour ne pas retomber dans une logique d'orientation « en cascade », doivent assurer des possibilités réelles de mobilité. [voir *infra*, approche orientante ; et les dernières années].

7. Sur le plan des **modalités organisationnelles**, on notera que le tronc commun redéfini et renforcé devrait idéalement être mis en œuvre au sein d'établissements non étiquetés par la spécialisation de leurs filières ultérieures, ce qui suppose l'organisation de premiers degrés autonomes au cours des trois années du nouveau premier degré du secondaire et que le fondamental puisse, sur la base d'une adaptation légale, organiser les trois dernières années du tronc commun. La séparation géographique des établissements du tronc commun de ceux qui accueillent les années suivantes permettrait en effet d'éviter la « présélection » des élèves entrant dans le premier degré en fonction de l'offre de formation au-delà du tronc commun, et de retarder effectivement la première orientation à l'issue du tronc commun. La séparation géographique des établissements de tronc commun consiste en une transformation de très grande échelle qui pose de nombreux défis, mais qui devrait au minimum s'envisager pour la construction/aménagements de nouvelles classes/écoles.
8. Enfin, le GC considère que le nouveau tronc commun renforcé doit être conçu a priori dans la journée scolaire et dans le respect du volume horaire hebdomadaire actuel global dans le fondamental d'une part, le secondaire d'autre part, indépendamment de l'étude de l'impact d'un allongement de la journée scolaire. En d'autres termes, l'aboutissement du débat sur la journée scolaire ne peut être une condition de mise en œuvre du tronc commun revisité. Le cas échéant, l'allongement de la journée et l'intégration au cadre scolaire d'activités culturelles ou sportives actuellement organisées dans un cadre extra-scolaire devront permettre un approfondissement des domaines concernés sans être une condition sine qua non de leur mise en œuvre.

Le GC s'accorde sur la nécessité d'un phasage précis de la mise en œuvre de la réforme du tronc commun redéfini et renforcé. Le phasage de la mise en œuvre progressive devra être précisé sur la base de deux éléments en particulier :

- Il s'agira tout d'abord de veiller à la préparation des équipes éducatives (en formation initiale et continue) notamment en s'assurant de leur adhésion à la fois aux enjeux et aux modalités du nouveau tronc commun.
- Il s'agira également de planifier une mise en place progressive à partir d'une génération prise dans le tronc commun nouveau. Le GC propose que cette planification s'établisse à partir d'une cohorte constituée des élèves fréquentant

la première étape du continuum pédagogique (c'est-à-dire les élèves de la 1^e maternelle à la deuxième primaire, soit les deux premiers cycles). Il conviendra également d'évaluer et le cas échéant d'adapter au fur et à mesure la mise en œuvre.

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|--|--|---|-----------------------|
| <p>Définir et renforcer le nouveau tronc commun</p> | <p>- Initiative priorisée selon les modalités (en ce compris les conditions de mise en œuvre) définies par le GC et sous les hypothèses posées ci à-droite concernant la quantification - Une partie des conditions de mise en œuvre et orientations du tronc commun font l'objet d'initiatives séparées (en particulier, le renforcement des mécanismes de différenciation et de remédiation dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire et le redoublement, le renforcement des dispositifs d'accueil des allophones et des primo-arrivants, le renforcement du maternel, le renforcement de la Formation Initiale et Continué des enseignants,...)</p> | <p>- L'estimation intègre l'économie estimée liée à l'allongement du tronc commun d'une année sans allongement des années suivantes du secondaire (économie nette du fait du différentiel de coût entre l'enseignement de transition et du qualifiant; pas d'augmentation de la fréquentation de la 7ème année du qualifiant) - Le coût des conditions de mise en œuvre est intégré dans les initiatives spécifiques (voir par ex., OS4.2.a) - Pour le reste, hormis l'impact budgétaire de l'allongement d'une année, l'hypothèse est que le passage au tronc commun polytechnique se fait dans un cadre de neutralité budgétaire en ce qui concerne la grille horaire - Les autres coûts ou effets retour (par ex., mécanisme de différenciation et de remédiation, réduction du redoublement) sont intégrés dans le coût des autres initiatives liées NOTE : l'impact budgétaire de l'allongement du tronc commun se matérialisera à moyen et long terme étant donné l'option de phasage retenue par le GC - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à -44 mEUR</p> | <p>OS1.2.a</p> |

| | | | |
|---|--|--|-----------------------|
| <p>Généraliser la pédagogie différenciée</p> | <p>Mise en œuvre à travers :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les modalités de mise en œuvre du tronc commun renforcé (initiative OS1.2.a) - L'intégration plus forte de cette dimension dans la Formation Initiale et Continué des Enseignants, réformée et renforcée - Le développement de stratégies propres dans les plans de pilotage des établissements et l'assistance des FPOs sur ce point dans le cadre des moyens d'assistance qui leur sont attribués (stratégies a à e des plans de pilotage et initiative OS2.1.a) - La promotion de l'usage de la pédagogie différenciée dans le cadre du déploiement des pratiques collaboratives (initiative OS2.3.m) | <p>Coût pris en compte dans les initiatives auxquelles la présente initiative est intégrée.</p> | <p>OS1.2.b</p> |
| <p>Généraliser 2 heures de cours de langues modernes dès la 3^{ème} primaire</p> | <p>Voir ci-dessus</p> | <p>Allocation de deux périodes financées supplémentaires en 3^{ème} et 4^{ème} primaire, selon les mêmes règles applicables actuellement en 5 et 6^{ème} primaire. Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 24 mEUR</p> | <p>OS1.2.g</p> |

| | | | |
|---|---|---|-----------------------|
| <p>Mettre en œuvre des stratégies de lutte contre le redoublement et le décrochage scolaire</p> | <p>Hypothèse d'un objectif de réduction du redoublement et du décrochage scolaire de 50% d'ici 2030 (réaliste sur base des comparaisons internationales) à travers :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'effet systémique des autres initiatives priorisées (tronc commun, évolution du rôle de l'évaluation, plans de pilotage, pratiques collaboratives,...) - Une allocation de moyens spécifiques pour la mise en œuvre de stratégies ciblées (telles que les mécanismes de différenciation et de remédiation, dans l'horaire et en dehors de l'horaire des élèves) de 40 mEUR par an selon des modalités à déterminer dans la suite des travaux du Pacte [y compris concernant la lutte contre le décrochage, voir <i>infra</i>]. - Le développement de stratégies propres dans les plans de pilotage des établissements, le soutien du PR et l'assistance des FPOs sur ce point dans le cadre des moyens d'assistance qui leur sont attribués (stratégie des plans de pilotage et initiative OS2.1.a) <p>L'effet combiné résulte en une économie nette (en incluant l'effet retour de réduction du redoublement) de -40 mEUR.</p> | <p>Economie brute de 80 mEUR du fait de la réduction du redoublement et du décrochage (effet combiné) associée à une dépense brute de 40 mEUR dans des stratégies spécifiques permettant d'atteindre cet objectif (différenciation, remédiation, DIAS, SAS), [en ce compris - dans le cadre de la lutte contre le décrochage - le financement d'une augmentation de 50% de la capacité des SAS représentant un budget de 1,2 mEUR pour le budget de l'enseignement (sous condition de l'accroissement proportionnel de la part du financement assuré par l'Aide à la Jeunesse)].</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à -40 mEUR net | <p>OS4.2.a</p> |
| <p>Mettre en place des évaluations externes non-certificatives aux étapes clés du tronc commun</p> | <p>Hypothèse d'un élargissement des domaines évalués à quelques grandes étapes du tronc commun, ciblé sur les domaines prioritaires et les sous-ensembles du système identifiés comme présentant une marge importante d'amélioration.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - 1 mEUR par évaluation supplémentaire (~20 EUR par élève testé) - Hypothèse de l'équivalent de deux évaluations supplémentaires par cohorte - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 2 mEUR | <p>OS1.2.c</p> |
| <p>Renforcer l'évaluation externe certificative à l'issue du tronc commun</p> | <p>Modalités mentionnées ci-dessus</p> | <p>Hypothèse d'une évaluation plus extensive que l'évaluation existante à un coût additionnel de 1 mEUR par rapport au CE1D actuel. Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 1 mEUR.</p> | <p>OS1.2.d</p> |

| | | | |
|--|--|---|-----------------------|
| <p>Organiser des établissements de tronc commun sur une base géographique distincte de la suite du secondaire</p> | <p>Hypothèse que la séparation physique progressive des établissements du tronc commun du reste du secondaire est réalisée de manière budgétairement neutre sous deux modalités devant être précisées dans la suite des travaux du Pacte :</p> <p>(a) Modification des règles d'ouverture d'établissements pour favoriser (ou éviter) la création de nouveaux établissements fonctionnellement séparés entre tronc commun et années ultérieures</p> <p>(b) Pour les établissements existants, possibilité d'inclure des incitants financiers à la séparation physique dans le cadre du financement des investissements immobiliers</p> | <p>Les modalités d'implémentation retenues impliquent un impact budgétaire neutre</p> | <p>OS1.2.e</p> |
| <p>Ouvrir l'école au monde extérieur</p> | <p>Mise en œuvre à travers :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La réforme du qualifiant à travers notamment le développement des stages et de l'alternance (initiative OS3.3.a) - Le développement des visites d'artistes dans les écoles et les visites culturelles et artistiques extérieures dans le cadre de la mise en œuvre du PECA (initiative OS1.7.a) - Le déploiement d'un tronc commun polytechnique et interdisciplinaire (initiative OS1.2.a) - Les stratégies mises en œuvre par les établissements dans le cadre des plans de pilotage des établissements (stratégies h, i, j, l des plans de pilotage (OS2.1.a) | <p>Coût pris en compte dans les initiatives auxquelles la présente initiative est intégrée.</p> | <p>OS1.2.f</p> |

OS 1.3 : DÉVELOPPER L'APPROCHE ÉDUCATIVE DE L'ORIENTATION

A. ORIENTATIONS

Concernant l'orientation, le Groupe central rappelle que si près de 50% des élèves sont scolarisés dans l'enseignement qualifiant, seuls un tiers d'entre eux choisissent délibérément leur orientation dans la filière qualifiante. La plupart du temps, le qualifiant est un choix par défaut justifié par les échecs scolaires, les élèves suivant un parcours à sens unique en matière de trajectoires d'orientation. Dans ce contexte, l'impact d'activités d'orientation progressives et programmées en un tout cohérent – et assurées par des professionnels formés - sur la qualité des transitions, sur les résultats des élèves, mais aussi en terme d'équité est très généralement mis en avant.

Le GC s'accorde sur la définition de l'orientation et sur le fait de pérenniser l'approche éducative de l'orientation (1) ; sur le fait de généraliser cette approche en s'inspirant du modèle de l'approche orientante (2) ; d'intégrer des contenus liés à la capacité à s'orienter dans les activités scolaires (3) ; ainsi que sur le fait de développer l'accès à une information de qualité sur toutes les filières et les métiers (4).

(1) DÉFINIR L'ORIENTATION ET PÉRENNISER L'APPROCHE ÉDUCATIVE DE L'ORIENTATION

Alors que l'orientation peut mener à un processus essentiellement passif d'affectation à une filière, le GC s'accorde sur une définition de l'orientation qui conçoit l'élève comme acteur de son orientation⁷. Ce processus complexe implique plusieurs dimensions : se connaître soi-même (avec une dimension active de mise en situations), être capable de s'autoévaluer ; découvrir progressivement ses aptitudes et ses aspirations ; découvrir le monde extérieur (l'environnement citoyen, socio-culturel et

⁷ Le Conseil de l'Europe (2009) définit l'orientation comme le processus continu qui permet aux citoyens, à tout âge et tout au long de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et d'utiliser ces capacités et compétences [ref].

socio-économique, les secteurs marchand et non marchand, les métiers ainsi que les systèmes d'éducation, de formation et de certification).

Dans la perspective de **pérenniser une approche éducative de l'orientation**, le GC s'accorde sur les principes suivants :

- Examiner le remplacement, dans les dispositions légales existantes, de celles qui seraient en contradiction avec l'orientation active, notamment chaque fois que l'orientation est utilisée à la forme passive dans le sens d'affectation de l'élève.
- Distinguer par la création d'une nouvelle appellation l'« orientation » comme processus de gestion des parcours de l'« orientation » vers l'enseignement spécialisé (une des réponses pédagogiques à des besoins spécifiques).

En vue de pérenniser l'approche éducative de l'orientation, le rôle et le fonctionnement du conseil de classe, ainsi que les modalités d'évaluation, doivent également être examinés au regard des principes de l'orientation active.

(2) GÉNÉRALISER L'APPROCHE ÉDUCATIVE DE L'ORIENTATION EN S'INSPIRANT DE L'APPROCHE ORIENTANTE

Le développement de la capacité à s'orienter n'est pas naturel, il fait l'objet d'une action d'éducation à s'orienter. Le développement d'une approche éducative de l'orientation suppose un ensemble cohérent et organisé d'actions (dispositifs et méthodes, outils) destiné à développer la capacité de l'élève à faire des choix. Elle relève de la responsabilité de tous les acteurs de la communauté éducative et nécessite des partenariats tant en interne qu'avec des organisations du monde socioculturel et économique.

L'approche éducative de l'orientation repose sur un ensemble de mesures qui doivent être coordonnées aux différents niveaux du système scolaire (en classe, en établissement scolaire, en réseau, en bassin, etc.). A cet égard, le modèle de l'approche orientante - concept dynamique pour favoriser, dès le plus jeune âge, le développement de l'identité de l'élève et la prise de conscience des réalités du monde extérieur - repose sur trois principes directeurs dont on peut remarquer la cohérence avec ceux qui président à la redéfinition et au renforcement du tronc commun :

- l'insertion de contenus liés à l'orientation dans les contenus des cours ;

- la création de partenariats entre professionnels de l'enseignement, professionnels de l'orientation et partenaires externes ;
- la mobilisation des élèves dans la construction de leurs apprentissages soutenus par l'ensemble de l'équipe éducative.

A ce stade, le GC s'accorde à considérer comme prioritaires les éléments suivants :

- En articulation avec les principes adoptés ci-dessus (point 1) et avec les orientations adoptées concernant la redéfinition et le renforcement du tronc commun, soutenir l'intégration de l'approche éducative de l'orientation dans le système scolaire sur la base d'un **cadre légal adéquat** en s'inspirant de l'approche orientante et de ses principes directeurs en matière d'insertion de contenus liés à l'orientation dans les apprentissages scolaires, de partenariat avec des acteurs de l'orientation, internes ou extérieurs à l'école, et de mobilisation de l'élève dans la construction de ses apprentissages et de son devenir.
- Dans le cadre de la stratégie relative à l'« **orientation** » **des Plans de pilotage/contrats d'objectifs des établissements**, soutenir le développement d'objectifs, de modalités de mise en œuvre et de rôles de chacun des partenaires, ainsi que de modalités d'évaluation des actions, basés sur l'approche éducative de l'orientation.
- **Etablir un guide**, conçu comme un outil commun de référence précis, cohérent et progressif en termes d'objectifs à poursuivre, dès l'enseignement fondamental, pour développer l'ensemble des dimensions de la capacité à s'orienter avec des exemples d'activités. Ce guide constituerait un facteur d'appropriation par les enseignants de leur rôle dans une approche éducative de l'orientation.

(3) INTÉGRER, DANS LES ACTIVITÉS SCOLAIRES, DES CONTENUS LIÉS AU DÉVELOPPEMENT DE LA CAPACITÉ À S'ORIENTER

Plusieurs principes sont à développer pour intégrer l'orientation à l'acte d'enseigner : l'interdisciplinarité, la continuité et la progressivité des activités d'orientation tout au long du parcours scolaire, le développement de la capacité de l'élève à s'autoévaluer et l'ouverture de l'école vers l'extérieur.

Le GC considère tout d'abord que les éléments suivants peuvent aider les enseignants à développer l'approche éducative de l'orientation :

- **Soutenir la différenciation et la complémentarité des méthodes** au service d'un programme d'activités d'orientation cohérent prenant place dans le cursus scolaire, en particulier au sein du tronc commun tel que redéfini et renforcé ; mais aussi en intégrant aux curricula des contenus spécifiques liés à la capacité à s'orienter ; en optimisant les périodes prévues légalement en matière d'orientation ; et en développant les situations expérientielles (stages, etc).
- **Elaborer un « carnet de bord »**⁸ selon une approche interdisciplinaire, progressive et continue du développement de la capacité à s'orienter, qui accompagne l'élève tout au long de son parcours scolaire. Cet outil complété par l'élève est distinct des outils d'évaluation des apprentissages, il est éventuellement réalisé sous un format numérique (en tout ou en partie), et selon un cadre éthique lié à l'usage du carnet de bord de l'élève (accès, consultation, divulgation). Il convient également de **prévoir des activités** (activités de classe ou hors classe) destinées à compléter le « carnet de bord »; favoriser les dispositifs d'autoévaluation de manière à développer chez l'élève la capacité à s'autoévaluer et à découvrir ses aptitudes et aspirations ; développer des outils d'autoévaluation.
- **Réaliser un cadastre des activités et outils d'orientation** développés au sein d'un bassin ou d'une zone par les acteurs en matière d'orientation (c'est-à-dire les acteurs scolaires, d'aide à la jeunesse, de formation et d'emploi), et lui conférer un caractère structurel, afin de mettre à disposition des enseignants et des acteurs de l'orientation un répertoire permanent des ressources mobilisables.
- Prévoir dans la **formation initiale** [note au CS FIE] **et continue** des enseignants des modules de formation aux méthodes et aux outils permettant d'intégrer l'approche éducative de l'orientation dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. Comme mesure transitoire, susciter la formation continue à l'approche éducative de l'orientation.

⁸ De façon générale, on conçoit que deux documents distincts suivent l'élève tout au long de son parcours : (1) le « carnet de bord », document personnel de l'élève, élaboré par l'élève acteur de son apprentissage et de son orientation, et (2) le « dossier d'accompagnement de l'élève », un document à vocation pédagogique et administrative, répondant à des conditions d'élaboration et de confidentialité précises, et dont la conception devra viser à intégrer le PIA (et le cas échéant le Pass inclusion).

Dans le cadre de l'approche éducative l'orientation qu'il préconise, le GC s'accorde également sur la nécessité de distinguer, d'une part, l'accompagnement du parcours de l'élève et, d'autre part, la mission d'information sur les métiers selon les principes suivants :

- En ligne avec la redéfinition des missions des CPMS (voir *infra*), la mission de ceux-ci consistera à exercer une fonction de relais et à guider les élèves vers les acteurs, dispositifs ou activités spécifiques relatifs à l'information sur les métiers.
- La mission d'information des élèves sur les filières et les métiers s'exercera, outre le portail d'informations prévu à cet effet (voir *ci-dessous*), dans le cadre d'activités d'information soutenues et organisées par des partenariats à nouer et à développer avec les acteurs régionaux et/ou associatifs déjà présents sur ce terrain. La mission d'information s'inscrira dans le cadre d'accords établis avec des structures régionales telles les Cités des Métiers, Cefo, Actiris et le Forem.

(4) GARANTIR L'ACCÈS À UNE INFORMATION DE QUALITÉ POUR TOUS SUR LES FILIÈRES ET MÉTIERS

L'orientation requière une *information* complète et structurée qui permette de faire des choix en connaissance de cause, qui soit de grande qualité objective et non commerciale, accessible à tous, portant sur les spécificités de chaque filière d'études (prenant en compte la dimension de formation tout au long de la vie), des métiers, et les caractéristiques, opportunités et réalités du marché de l'emploi. A ce sujet, les activités de découverte du monde du travail ne doivent pas seulement être en lien avec l'objectif de valorisation des filières qualifiantes mais s'ouvrir également aux autres métiers et activités.

En matière d'accès à une information de qualité, le GC adopte le principe suivant :

- La FWB se doit de disposer d'une source d'informations coordonnées, mises à jour et articulées aux réalités du marché de l'emploi sous la forme d'un **portail regroupant un corpus d'informations de grande qualité, accessible à tous**, sur l'ensemble des filières d'enseignement de qualification et de transition, de formations professionnelles, d'études supérieures et sur les métiers. Dans ce cadre, la FWB devra envisager l'adoption d'accords ou, le cas échéant, le renforcement d'accords, avec les structures régionales d'information et de promotion des métiers (Cité des Métiers, Cefor, Forem, Actiris, etc.). Le portail

pourrait - sur le modèle du portail « orientation.ch » - également présenter le système de certification scolaire, les offres de stages et d'apprentissages, ou encore en matière d'apprentissage des langues.

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|---|---|---|--------------------|
| Assurer une information de qualité sur les spécificités de chaque filière d'études et sur les métiers | Création d'un "portail regroupant un corpus d'informations de grande qualité, accessible à tous, sur l'ensemble des filières d'enseignement, de formation, d'études supérieures et sur les métiers". Ce portail permettra aussi la diffusion des outils d'aide à l'orientation (par ex., le guide visé ci-dessus, et pourra s'étendre aux offres de stages. | <ul style="list-style-type: none"> - Coût de développement des bases de données nécessaires inclus dans l'initiative ad-hoc (OS2.1.b) - Coût de maintenance et d'alimentation du site web estimé de manière conservatrice à 0,5 mEUR par an - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 0,5 mEUR | OS1.3.a |
| Intégrer, dans les activités scolaires, par diverses méthodes, des contenus liés à la capacité à s'orienter | Initiative mise en œuvre à travers : <ul style="list-style-type: none"> - L'intégration dans les contenus du tronc commun pluridisciplinaire, selon des modalités à préciser dans la phase d'implémentation (initiative OS1.2.a) - Le développement des compétences des enseignants dans ce domaine à travers la Formation Initiale et Continué renforcée - L'intégration dans les référentiels des dernières années du secondaire, à plus long terme - La stratégie m dans les plans de pilotage | Coût pris en compte dans les initiatives auxquelles la présente initiative est intégrée. | OS1.3.b |
| Organiser les activités de l'approche éducative de l'orientation des élèves au sein des établissements scolaires | Initiative développée dans les écoles à travers la stratégie m des plans de pilotage avec le soutien et l'assistance des nouveaux services d'orientation (création d'outils, séance d'information, mises en contact avec les acteurs extérieurs du monde du travail, partage de bonnes pratiques,...) | | OS1.3.c |

OS 1.4 : RÉFORMER LA STRUCTURE DES DERNIÈRES ANNÉES DU SECONDAIRE ET AMÉLIORER LES TRANSITIONS CHARNIÈRES

A. ORIENTATIONS

(1) LES DERNIÈRES ANNÉES DU SECONDAIRE

Redéfini et renforcé, le tronc commun sera allongé d'un an, le premier degré du secondaire sera porté à trois ans, et l'enseignement secondaire dans son ensemble sera donc structuré en deux (et non plus trois) degrés. Cette modification s'accompagne de propositions de modification de structures des dernières années du secondaire, qui sont à considérer dans la perspective d'un changement à long terme et ne doivent pas être pensées comme des modifications à mettre en place en une seule fois.

Concernant le nombre de filière, le Groupe central préconise un **modèle à deux filières reposant sur un enseignement de « transition vers le supérieur » et une filière d'« enseignement qualifiant »**⁹, et ce essentiellement dans la mesure où la multiplication des filières et formes contribue à la logique d'orientation dite « en cascade » actuelle. Une certaine différenciation pourrait néanmoins se réaliser au sein des orientations internes à ces deux filières. Ce modèle peut en effet s'accommoder de l'existence, au sein de la première filière, d'un continuum allant des orientations fortement et clairement tournées vers des filières longues du supérieur à des orientations plus techniques ou technologiques (se fondant pour partie sur des référentiels du qualifiant, dans certains domaines) en passant par des filières mixtes (par exemple, de technologies). Les deux filières proposées seront accessibles moyennant la réussite de l'épreuve d'évaluation externe certificative, le CTC. Des possibilités de deuxième chance devront par ailleurs être définies, et des passerelles entre les filières en début de secondaire supérieur moyennant des modalités contraignantes équivalentes – dans les deux sens – devront également être spécifiées. Il est en effet nécessaire d'assurer que

⁹ Outre la proposition de ne plus établir de distinction entre les filières qualifiantes techniques et professionnelles.

les choix en matière de filière suivie à l'issue du TC ne soient pas immédiatement irréversibles.

Ce modèle à deux filières suppose en particulier :

1. de repenser les **filières de transition comme un ensemble**, notamment en matière de variété de méthodes et de référentiels les plus adaptés à chacune d'elles. Au sein de cet ensemble « enseignement de transition », soit on définirait un continuum d'options, soit on distinguerait plus explicitement une filière dite « générale » et une autre dite « technologique », tournée vers certains secteurs professionnels ¹⁰ nécessitant une formation dans l'enseignement supérieur ;
2. et de **ne plus intégrer dans l'enseignement dit « qualifiant » des filières qui ne le sont pas**, soit parce qu'elles ne débouchent pas sur un certificat de qualification (techniques sociales et techniques artistiques), soit parce qu'elles délivrent ce type de certificat, mais n'offrent pas de qualification précise permettant d'accéder à un emploi. Ces filières doivent être intégrées dans une forme de transition. La finalité de toutes les filières de qualification étant d'assurer une qualification professionnelle, il est nécessaire, pour ne pas diminuer l'ambition des profils de formation auxquels prépare la qualification, de spécifier les objectifs de l'enseignement obligatoire pour préparer à une profession. L'ensemble des filières qualifiantes doivent remplir leur rôle de préparation à une qualification et aucune d'entre elles ne doit constituer une filière de relégation pour les élèves en échec grave à l'issue du tronc commun. Par conséquent, l'orientation vers une première année qualifiante en cas d'échec grave au Certificat du Tronc Commun devra être supprimée (*cf.* orientation actuelle vers la 3P en cas d'échec du CE1D ou du CEB échoué au terme de la 2^{ème} année différenciée).

(2) *LES TRANSITIONS*

i. **Les transitions du maternel vers le primaire**

Les premières années du fondamental étant essentielles dans la lutte contre les inégalités, il est important qu'en fin de cycle de transition du maternel au primaire les

¹⁰ En incluant donc des enseignements pratiques et autorisant l'accès à l'alternance.

élèves les plus faibles dans les différents domaines d'apprentissage - en langue française, concernant les premiers outils d'expérimentation, de structuration et de catégorisation, les domaines des compétences émotionnelles, des fonctions exécutives (attention, inhibition, métacognition...) et de la maîtrise du temps et de l'espace – aient atteint un niveau de maîtrise qui leur permet de poursuivre avec fruit leur parcours dans l'enseignement obligatoire. Outre la mise en œuvre effective du cycle 5 – 8, l'incitation à la fréquentation scolaire régulière (qui pourrait être mise en œuvre par la seule FWB), l'adoption du référentiel maternel, des dispositifs particuliers d'amélioration de l'apprentissage de la langue d'enseignement en particulier pour ceux dont la langue parlée à la maison n'est pas la langue utilisée en classe, participeraient dès lors à lutter contre les inégalités.

Ces différents points sont traités dans le cadre des orientations adoptées concernant le maternel.

ii. Les transitions du primaire vers le début du secondaire

Bien que les dernières années du primaire et les premières années du secondaire fassent officiellement partie d'un continuum pédagogique, atténuer les phénomènes de « rupture » entre ces niveaux d'enseignement peut être réalisé sur la base d'une meilleure articulation primaire-secondaire. Au-delà des actions favorisant le dialogue entre les enseignants de deux niveaux, cette articulation devrait se réaliser davantage par le biais de modalités structurelles: telles que le « tuilage » de la formation initiale des enseignants ; le fait de favoriser l'élaboration de supports pédagogiques communs, notamment des manuels coordonnés ; le fait d'assurer une meilleure continuité au sein des référentiels entre les niveaux primaire et secondaire ; l'inscription de la préoccupation de l'accompagnement de la transition au sein des projets d'établissements / plan de pilotage.

iii. Les transitions entre le TC et les dernières années du secondaire

En cas d'échec grave au CTC, l'élève devra suivre une **année complémentaire** pour avoir l'occasion de développer les apprentissages lui donnant accès au secondaire supérieur.

iv. Les transitions des dernières années du secondaire vers le supérieur ou vers l'emploi

Afin de faciliter les transitions vers le supérieur, il est proposé :

- De resserrer certaines filières du secondaire, dont certaines sont beaucoup trop ouvertes (options croisées improbables et improductives) et ne permettent pas de transition aisée vers aucune filière de l'enseignement supérieur.
- De veiller à ce que la filière de transition, qui prépare à l'enseignement supérieur, demeure aussi ouverte que possible, en faisant en sorte qu'un ensemble très large de choix reste possible après l'enseignement secondaire, selon le principe du « libre accès » qui prévaut actuellement en matière de transition entre le secondaire et le supérieur en FWB. Puisque de nécessaires spécialisations interviennent à ce stade de la scolarité, il est indispensable que les élèves soient également informés au mieux des éventuelles implications en matière de choix futurs et du caractère plus ou moins réaliste des différentes poursuites d'études dans le supérieur.
- Dans la mesure où la certification interne actuelle pose des problèmes d'opacité quant au réel niveau de maîtrise des connaissances et des compétences de sortie, ce qui nuit à une transition efficace entre les paliers secondaire et supérieur, il est proposé d'évaluer les savoirs et les compétences par des épreuves externes à la fin de l'enseignement secondaire, et dès lors d'envisager l'organisation d'une évaluation externe partiellement certificative à la fin de l'enseignement secondaire de transition (bac). Un système mixte qui allierait une évaluation externe portant sur la base commune et une évaluation interne portant sur les parties optionnelles pourrait faire l'objet de réflexions ultérieures. La nécessité de professionnaliser la préparation et l'encadrement de ces épreuves externes passe par l'octroi de moyens notamment destinés à la rétribution du personnel spécifiquement dédié à cette épreuve finale.
- Afin de limiter les effets de rupture entre le secondaire supérieur et les différentes filières des études supérieures, une culture commune et des outils communs/cohérents entre ces niveaux d'enseignement devrait assurer une meilleure connaissance mutuelle des acteurs œuvrant au sein de ces deux paliers, par exemple via : l'échange et la communication réciproque à propos des référentiels des deux niveaux ; la mobilité des personnels ; le développement de projets pédagogiques conjoints tels que les dispositifs de tutorat de transition par lequel des étudiants du supérieur (des filières pédagogiques notamment) facilitent anticipativement l'affiliation de jeunes du secondaire.

B. OPÉRATIONNALISATION

Les travaux relatifs aux dernières années du secondaire pour ce qui concerne la filière de transition devront se poursuivre, l'opérationnalisation n'est dès lors pas prévue à ce stade.

OS 1.5 : RÉVISER ET PRÉCISER LE CADRE D'APPRENTISSAGE

A. ORIENTATIONS

Les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement sont l'objet d'une attention particulière à travers des préconisations générales en matière de conceptions de l'enseignement (1) et des orientations relatives aux référentiels et à leur mode d'élaboration (2).

(1) LES PRÉCONISATIONS GÉNÉRALES EN MATIÈRE DE CONCEPTIONS DE L'ENSEIGNEMENT

En regard de référentiels qui déterminent très clairement et très précisément ce qu'il convient de faire apprendre aux élèves et de manière à favoriser l'autonomie pédagogique des enseignants (source de plaisir et de désir d'enseigner), il convient de consolider l'adhésion de tous les acteurs à l'idée qu'il n'existe pas une unique « bonne » façon d'enseigner, et que, par conséquent, des approches variées sont à privilégier selon les contextes et les apprentissages visés, tout en prenant en compte que des méthodes peuvent se révéler clairement inefficaces et inégalitaires.

Il s'agit également de développer un changement de perspective en matière d'évaluation en renforçant le rôle positif et formateur de l'évaluation en cours et au service des apprentissages (voir *supra*), et d'encourager la multidisciplinarité.

Il s'agit aussi d'inciter à la réflexion sur les relations entre savoirs et compétences. Sur ce point, et outre les orientations ci-dessous relatives aux référentiels, on note le rôle du renforcement, dans la formation initiale des enseignants, de l'acquisition et l'utilisation de connaissances en épistémologie des disciplines.

De façon à renforcer l'autonomisation et la responsabilisation de l'élève dans son apprentissage, il s'agit de promouvoir, dès le début de la scolarité, la maîtrise des différents langages, langues et discours.

(2) LES ORIENTATIONS RELATIVES AUX RÉFÉRENTIELS ET À LEUR MODE D'ÉLABORATION

Sans remises en question trop brutales des référentiels existants ou en voie de finalisation très proche, il convient de développer des balises pour les référentiels en cours de construction ou à venir, et de développer des dispositifs permettant l'amélioration des procédures d'élaboration. Dans ce cadre, le GC fait siennes les orientations suivantes :

- Adresser des recommandations aux rédacteurs des référentiels en cours et à venir concernant le contenu, la structure et la forme des documents attendus. Dès lors, compléter et actualiser le cahier de charge actuel, présidant à la rédaction des référentiels relatifs aux savoirs et compétences terminaux, et élaborer un cahier de charge couvrant la réforme relative au nouveau tronc commun tout en tenant compte de ce qui existe en la matière, en y intégrant des recommandations ayant pour buts de :
 - o simplifier la formulation des contenus des référentiels, de manière à faciliter leur appropriation par l'ensemble des acteurs, notamment les enseignants, les référentiels constituant les seuls contrats officiels avec la société en matière d'objectifs spécifiques à atteindre aux divers paliers de la scolarité ; et recentrer le contenu des référentiels sur un essentiel, certains d'entre eux étant jugés pléthoriques, ce qui aboutit au fait que les curriculums implantés sont en réalité très différents d'un établissement à l'autre, pour un même diplôme et que des prescrits légaux ne sont pas dans les faits respectés ;
 - o préciser, au sein des référentiels, les attendus y compris en termes de savoirs et de niveaux de maîtrise, en explicitant, notamment par des exemples d'outils d'évaluation, ce qui doit être maîtrisé à quel moment du cursus et l'organisation de tous les savoirs de référence requis, en prenant en compte le développement de l'enfant ou de l'adolescent, mais en assurant une flexibilité suffisante pour permettre la prise en compte des rythmes d'apprentissages.
 - o De manière générale, les référentiels devront être plus précis en termes de contenus et d'attendus, les référentiels socles actuels étant pointés comme particulièrement imprécis. Un degré accru de précision des référentiels doit permettre : d'assurer d'une part une harmonisation de la formation des apprenants (gage d'équité et d'une culture commune) ; de permettre une meilleure intégration lors d'un éventuel changement

d'établissement ; en précisant les attendus par niveaux, d'aider les enseignants à mieux cerner ce qui a été vu en amont ; de faciliter la réalisation des épreuves d'évaluation externes ; et de mieux garantir que les programmes aient été intégralement parcourus. La liberté pédagogique doit autoriser l'enseignant et les équipes d'enseignants, en fonction d'attendus très clairs, à choisir les ressources à articuler avec les situations de transfert à travailler, cette liberté de moyens ne signifiant pas qu'il reviendrait aux enseignants de déterminer au cas par cas ce qui doit être connu par les élèves. Les référentiels définissent précisément ce qui est à apprendre, et définissent le cadre dans lequel se réalisent les évaluations certificatives internes et externes, en précisant les seuils de réussite (à l'exception du référentiel maternel, voir *supra* à cet égard). Dans le cadre du dépassement formatif, les enseignants peuvent néanmoins localement enrichir les savoirs acquis et les compétences développées.

- o et veiller à harmoniser les référentiels des différentes disciplines, notamment du point de vue de la place et de la conception des savoirs et des compétences qu'ils promeuvent, tout en respectant les spécificités des différents champs de savoirs.
- Adresser des recommandations aux rédacteurs des référentiels en cours et à venir concernant en particulier l'articulation entre savoirs et compétences, afin de revaloriser globalement la place des savoirs disciplinaires et culturels fondamentaux¹¹, au vu, notamment, de leur caractère émancipateur intrinsèque et fondateur d'une culture citoyenne partagée ; de veiller dès lors à se départir de la vision selon laquelle les savoirs se réduiraient au statut de « ressources » au service de l'acquisition de compétences ; de veiller à ce que la place et la valorisation des savoirs disciplinaires soient harmonisées au sein des différents référentiels ; et de veiller à ce que la certification des savoirs disciplinaires en tant que tels, à travers le processus « Connaitre » soit possible, voire

¹¹ Les savoirs culturels sont des savoirs relatifs aux œuvres humaines (matérielles, intellectuelles, artistiques) de différentes origines qui ont acquis au fil des générations une valeur de patrimoine, de bien commun, et qui aident à donner du sens et de la valeur au monde, d'hier et d'aujourd'hui. Il semble important que l'école se charge de transmettre cette diversité de savoirs. Si les savoirs culturels sont en partie des savoirs déclaratifs, qu'il est possible de mémoriser (« savoir que »), leur signification est indissociable d'une mise en perspective historique. Exemples de savoirs culturels qu'il convient d'enseigner : des courants littéraires et artistiques ; des événements et des phénomènes historiques ; les œuvres de personnalités individuelles et d'acteurs collectifs ; des productions culturelles de diverses natures ; des notions-clés ; des expressions et des symboles à caractère « historique », etc. Il convient de revaloriser la place des savoirs culturels à travers les différentes disciplines auxquelles ils sont liés, en particulier l'histoire, la géographie, le français, la philosophie, l'histoire de l'art, mais aussi les sciences les activités physiques et sportives, etc.

encouragée, dans toutes les disciplines, par-delà l'évaluation des seuls savoirs procéduraux ou métacognitifs.

- **Créer une instance de coordination et de validation transversale des référentiels**, afin d'en assurer l'harmonisation et la mise en cohérence. La « Commission des référentiels » viserait notamment à coordonner les travaux des groupes de travail dédiés à la création des référentiels et à faire connaître les « bonnes pratiques » des uns aux autres. La « Commission des référentiels » pourrait procéder d'une coordination – voire d'une intégration – avec la « Commission des programmes », le cas échéant en revoyant la composition de celle-ci. Parmi ses missions, la « Commission des référentiels » devra assurer la cohérence des référentiels entre eux (à l'instar, pour les programmes, de la « Commission des programmes ») à la fois verticalement (entre années et degrés) et horizontalement (entre référentiels auxquels les élèves sont confrontés durant la même année ou le même degré) ; compléter le regard des Conseils généraux [et de la Commission de pilotage] ; veiller très scrupuleusement à ce que les niveaux de maîtrise à atteindre dans les référentiels soient définis ; veiller à la lisibilité des référentiels ; veiller à la bonne application du cahier des charges et au besoin à sa réécriture ; et constituer un « conseil des sages » capable d'arbitrer d'éventuels différents internes non surmontés au sein des GT référentiels. La composition de la Commission des référentiels devra être réfléchie avec soin. Elle devra *a minima* comprendre des représentants des autorités publiques (cabinet, administration), des représentants des réseaux, des personnes jouissant d'un niveau d'expertise scientifique reconnu dans le domaine de la construction curriculaire, des enseignants de terrain et des représentants de la société civile. Concernant ces deux dernières catégories d'acteurs, il conviendra de préciser le périmètre de leur implication en fonction de leur expertise et du point de vue particulier qu'ils peuvent apporter à l'élaboration des curriculums scolaires.
- **Repenser le rôle et les finalités des commissions des outils d'évaluation** afin de produire des exemples d'outils d'évaluation interréseaux, en veillant à y associer, dans leur composition, des membres ayant fait/faisant partie de la rédaction des référentiels. Il conviendrait en particulier de repenser la mission de ces commissions, en veillant à ce que soient pris en compte un certain nombre de critères concernant les outils à produire : cohérence stricte avec le référentiel, mesure de transfert raisonnable, assemblage cognitif requis correspondant au niveau des élèves, caractère réaliste (par exemple, pas trop longues) des épreuves et des consignes adressées aux enseignants, etc.

- **Affirmer plus clairement les fonctions respectives des référentiels et des programmes.** Alors que les référentiels (qui ont un statut décretaal et se situent à un niveau interréseaux) définissent ce qui doit être appris aux différents moments de la scolarité (le « quoi apprendre ») et le niveau de maîtrise à atteindre, les programmes, quant à eux, relèvent de la liberté des méthodes et suggèrent des « comment apprendre ». Si les deux types de documents relèvent de la mise en œuvre de la même valeur d'égalité, ils le font de manières différentes : dans les référentiels, l'école garantit l'égalité des acquis de base pour tous. Dans les programmes, elle garantit cette égalité par la proposition d'une variété d'approches didactiques.
- Optimiser la composition des groupes de travail de rédaction des référentiels et le mode de désignation des personnes composant ces groupes, afin de s'assurer une diversité de fait des groupes de travail et d'éviter les phénomènes naturels d'endogamie épistémologique et méthodologique. Dans cette optique, différentes modalités peuvent être envisagées, telles que le fait de favoriser la présence dans les groupes de travail de spécialistes universitaires, d'enseignants exerçant effectivement dans les classes, d'acteurs extérieurs à l'école obligatoire, ou d'enseignants d'autres disciplines ; ou d'inclure ou, à minima, de consulter des enseignants de la discipline sélectionnés aléatoirement sur la base d'un échantillonnage stratifié (ex. par réseau, par années d'ancienneté, par filières, par type d'établissements...), de manière à refléter la diversité des points de vue.

(3) LES ORIENTATIONS RELATIVES AUX RESSOURCES ÉDUCATIVES, Y COMPRIS LES MANUELS

i. Les manuels scolaires

Les manuels scolaires sont particulièrement importants lors de phases de renouveau pédagogique (nouveaux référentiels, nouvelles orientations des référentiels, souci d'uniformisation des niveaux d'exigence...) et en début de scolarité (tronc commun). Le manuel permet en effet une **meilleure appréhension des étapes et des buts de l'apprentissage**. Ils peuvent aider à mieux comprendre les objectifs à atteindre. Si les manuels ont été conçus conformément aux prescrits, ils peuvent également contribuer à guider les enseignants quant aux exigences attendues, surtout après un changement de programme, en début de carrière pour un jeune professeur ou si ce dernier ne possède pas le titre requis. Le manuel **offre également une continuité à l'enseignement en dehors de la classe**. Si les élèves maîtrisent le manuel et son usage, ils peuvent s'en

servir à domicile pour consolider leurs apprentissages, revoir des matières moins bien comprises, ou encore, se tenir à jour en cas d'absence au cours. Le manuel peut constituer un outil de communication entre l'école et les parents qui pourront contribuer à une coopération autour des apprentissages visés en ayant à leur disposition l'ensemble des données nécessaires à ce travail. Enfin, l'utilisation de manuels permet une **plus grande harmonisation entre les années et une meilleure coordination entre enseignants**. Le choix d'un manuel commun ou d'une même collection entre enseignants d'une même discipline pour une année, un degré, voire plus, permet un travail collaboratif pouvant porter sur les objectifs poursuivis et des angles choisis, ce qui a été vu l'année précédente et de quelle manière, en permettant la continuité des apprentissages sur plusieurs années, et en évitant les ruptures entre niveaux d'études.

Dans la perspective générale visant à favoriser **l'autonomie et la responsabilisation des acteurs** en regard d'objectifs clairs et explicites, **la procédure d'agrément des manuels actuellement en vigueur devraient être supprimée**. Celle-ci est inadéquate dans la mesure où elle ne vise qu'à vérifier la conformité des manuels à un certain nombre de principes généraux. Son amélioration supposerait l'introduction de nouvelles exigences de qualité, ce qui complexifierait encore la procédure sans lui apporter l'objectivité qui lui fait défaut. La suppression de la procédure d'agrément faciliterait celle du remboursement puisqu'après avoir choisi les outils qu'il jugerait les plus adéquats, chaque établissement en solliciterait le remboursement au prorata des montants qui lui ont été alloués. La suppression de la procédure d'agrément ne devrait toutefois pas exclure que des **recommandations** puissent être faites librement par diverses instances (Commission des référentiels, réseaux...) quant à différents manuels que ces instances jugeraient plus recommandables. Il conviendrait de préciser de quelles instances ces recommandations devaient émaner. La notion de « manuel numérique » devrait par ailleurs être revue afin de favoriser la production de réels supports numériques spécifiques.

ii. Les ressources numériques

L'utilisation du **numérique** en tant que moyen d'apprendre - sans toutefois que ce recours ne constitue une panacée - peut représenter un facteur de motivation important pour l'élève. Le numérique permet de proposer un enseignement qui fait sens pour les élèves pour susciter chez eux le désir ou le plaisir d'apprendre.

Les ressources numériques permettent également d'envisager l'approche différenciée et la prise d'autonomie, ou encore d'augmenter l'attrait pour les langues étrangères entre autres.

Le besoin de ressources et outils numériques souligne dès lors l'importance de leur validation et regroupement, de façon accessible, à travers le développement d'une plateforme interréseaux en ligne (voir *infra*, OO relatif à la transition numérique).

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|--|--|---|-----------------------|
| <p>Privilégier différentes façons d'enseigner selon les contextes et les apprentissages visés</p> | <p>Réalisée à travers l'intégration de cette dimension dans:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les modalités de mise en œuvre du nouveau tronc commun polytechnique et renforcé (initiative OS1.2.a) - La Formation Initiale et Continué des Enseignants renforcée - Le développement de stratégies propres dans les plans de pilotage des établissements et l'assistance des FPOs dans le cadre des moyens d'assistance et de soutien qui leur sont attribués (stratégies a à e des plans de pilotage et initiative OS2.1.a) - La promotion de l'usage des différentes façons d'enseigner dans le cadre du déploiement des pratiques collaboratives (initiative OS2.3.m) | <p>Coût pris en compte dans les initiatives auxquelles la présente initiative est intégrée.</p> | <p>OS1.5.a</p> |
| <p>Renforcer le rôle positif et formateur de l'évaluation (des apprenants)</p> | <p>Réalisée à travers l'intégration de cette dimension dans:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les modalités de mise en œuvre du nouveau tronc commun polytechnique et renforcé (initiative OS1.2.a) - La Formation Initiale et Continué des Enseignants, réformée et renforcée - Le développement de stratégies propres dans les plans de pilotage des établissements et l'assistance des FPOs dans le cadre des moyens d'assistance et de soutien qui leur sont attribués (stratégies a à e des plans de pilotage et initiative OS2.1.a) - La promotion de l'usage des différentes façons d'enseigner dans le cadre du déploiement des pratiques collaboratives (initiative OS2.3.m) - Le développement de nouveaux outils d'évaluation visant à promouvoir ce rôle positif (initiative OS1.5.e) | <p>Coût pris en compte dans les initiatives auxquelles la présente initiative est intégrée.</p> | <p>OS1.5.b</p> |

| | | | |
|---|---|---|-----------------------|
| <p>Définir le nouvel équilibre savoirs/compétences</p> | <p>Mise en œuvre à travers: - Sa prise en compte dans le développement des référentiels de savoirs/compétences, en particulier pour le tronc commun redéfini (initiative OS1.2.a) - La réforme du mode de rédaction et de contenu des référentiels (initiative OS1.5.d) - L'intégration plus forte de cette dimension dans la formation initiale et continuée renforcée des enseignants</p> | <p>Coût pris en compte dans les initiatives auxquelles la présente initiative est intégrée.</p> | <p>OS1.5.c</p> |
| <p>Optimiser la rédaction et le contenu des référentiels</p> | <p>Mise en œuvre par les services compétents de l'AGE et les organes de concertation ad-hoc : - Sur base des modalités ci-dessus - En lien avec le renforcement de la Formation Initiale et Continuée des Enseignants pour que ces changements soient suivis d'effets dans les pratiques de terrain</p> | <p>Coût intégré dans la transformation de l'AGE (initiative OS2.1.c).</p> | <p>OS1.5.d</p> |
| <p>Relancer les commissions des outils d'évaluation</p> | <p>Initiative mise en œuvre dans les services de pilotage réformés dans le cadre du programme de transformation organisationnelle de l'AGE (initiative OS2.1.c).</p> | <p>Coût intégré dans la transformation de l'AGE (initiative OS2.1.c).</p> | <p>OS1.5.e</p> |

Note : Voir également les initiatives reprise dans l'OS 1.6 en lien avec le numérique

OS 1.6 : RÉUSSIR LA TRANSITION NUMÉRIQUE

A. ORIENTATIONS

La mutation structurelle et irréversible que représente la **transition vers la société numérique** s'accompagne d'un phénomène culturel ayant une incidence sur la vie de chacun et pour laquelle l'école a un rôle à jouer. Le rôle de l'école est, entre autres, celui de susciter et d'accompagner au mieux le développement des compétences nouvelles que la culture numérique induit, dépassant les considérations uniquement techniques, et touchant également aux sphères sociales (modalités de communication multiples, multipoints, potentiellement permanentes, plus horizontales que verticales, etc. ?) et informationnelles (l'information est disponible plus rapidement, de façon permanente, sous des formes diversifiées, par chacun, etc.).

En somme, les enjeux d'une transition numérique réussie rejoignent d'autres enjeux essentiels tels que ceux relatifs au tronc commun redéfini et renforcé, mais aussi à la transformation du métier de l'enseignant (qui devient accompagnateur plus que transmetteur), à la gestion de l'hétérogénéité des classes, au travail collaboratif, à l'accompagnement et à la formation, à l'importance de l'innovation pédagogique, au décloisonnement de l'école et des classes, ou encore, dans une certaine mesure, à la transformation du paradigme de l'évaluation. La transition numérique représente par ailleurs un enjeu essentiel à l'échelle du système scolaire et de son pilotage, qui suppose le développement d'outils, de moyens et de structures.

Le GC s'accorde sur l'importance des plusieurs volets considérés comme essentiels en vue de l'élaboration d'une stratégie numérique pour le système scolaire de la FWB: les compétences et les contenus associés à la société numérique (1) ; des mesures d'accompagnement et de formation (2) ; l'équipement (3) ; et les modalités de diffusion et du partage des pratiques (4). Le GC identifie en outre les grands axes d'une nouvelle gouvernance numérique du système scolaire qu'il conviendra de traiter prioritairement en y intégrant notamment les volets identifiés (5).

(1) COMPÉTENCES ET CONTENUS NUMÉRIQUES

Réussir la transition numérique en matière d'éducation suppose tout d'abord de **définir les compétences et les contenus de la "société numérique"** actuelle. Les **compétences numériques** à développer sont des "savoirs, des savoir-faire et des savoir être en action" dont les composantes sont relatives aux aspects sociaux (p. ex : communiquer via les médias socionumériques), informationnels (p. ex. : rechercher de l'information pertinente sur le web) et techniques (p. ex. : connaître et utiliser les différentes fonctions de Twitter) impactés par la culture numérique. Ces compétences supposent tant l'éducation "au" numérique que "par" le numérique. **Les contenus numériques** font partie d'un nouveau domaine de savoirs. Ils sont les produits, les représentations, les opinions, les processus, etc. spécifiques à la société numérique.

En la matière, la distinction conceptuelle entre **éducation par le numérique** et **éducation au numérique est essentielle**. L'éducation *par* le numérique est le fait d'utiliser le numérique comme un moyen d'enseigner ou de faire apprendre (par ex., créer une leçon en mathématique dans laquelle l'information est présentée et traitée sur tableau blanc interactif). L'éducation *au* numérique est le fait de considérer le numérique comme un objet d'apprentissage (par ex. : gérer son identité sur le Web, construire son espace d'apprentissage incluant les réseaux sociaux).

Outre les orientations retenues dans le cadre du tronc commun renforcé, le GC estime qu'il conviendra de :

- Définir les compétences spécifiques de la « société numérique » :
 - o Rédiger les référentiels de compétences numériques en mettant en évidence la triple articulation entre les composantes sociales, informationnelles et techniques de la "société numérique"
 - o Rédiger les référentiels de compétences numériques en mettant en évidence la double articulation entre les compétences d'éducation au numérique et les compétences d'éducation par le numérique
- Définir les compétences liées à la « société numérique » à intégrer à d'autres disciplines :
 - o Réviser les référentiels de compétences en mettant en évidence la triple articulation entre les composantes sociales, informationnelles et techniques de la "société numérique"

- o Réviser les référentiels de compétences numériques en mettant en évidence la double articulation entre les compétences d'éducation au numérique et les compétences d'éducation par le numérique

Valoriser les contenus numériques et de leurs usages doit être supporté par un signal fort en termes de reconnaissance des compétences et contenus numériques. En leur conférant une reconnaissance (légale, administrative, dans les usages...) qui implique un traitement lui aussi similaire en termes de rigueur, de contrôle des sources, de développement de l'esprit critique, etc.

Sur ce point, le GC considère important de **développer, dans le cadre des Plans de pilotage/contrats d'objectifs des établissements, la stratégie dédiée au numérique** en axant celle-ci sur l'intégration du numérique et son articulation avec les autres principes pédagogiques (cohérence pédagogique, centration sur l'apprentissage, inscription sociale des savoirs, caractère construit des savoirs) et avec les stratégies d'éducation à la citoyenneté et aux médias.

(2) ACCOMPAGNEMENT ET FORMATION

Réussir la transition numérique suppose que l'ensemble des acteurs de l'enseignement bénéficient d'un **accompagnement local** et de **formations** renouvelées et que celles-ci favorisent l'innovation pédagogique. Tant les enseignants que les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les directions doivent pouvoir en bénéficier.

Sur le plan local, il est important de procurer aux établissements un accompagnement techno-pédagogique dans le cadre de l'élaboration de la stratégie numérique qui sera intégrée au Plan de pilotage de l'établissement, ainsi qu'aux équipes éducatives pour ce qui concerne les projets à construire, mener, prolonger, analyser ou à évaluer. L'orientation du GC consiste à :

- Mettre sur pied – ou renforcer – des ressources en soutien aux équipes éducatives au sein des réseaux pour accompagner les établissements et les initiatives numériques des enseignants. Ce renforcement s'inscrira dans le cadre de la contractualisation avec les réseaux dont les modalités sont définies dans le cadre de l'AS2 (voir *infra*).

Un rôle spécifique pour les conseillers pédagogiques, d'une part, et pour les DCO et/ou les inspecteurs d'autre part, pourra par ailleurs permettre d'améliorer le soutien à l'intégration des TIC à l'école, mais aussi à l'identification des problèmes, et plus généralement à la **diffusion des innovations** (en lien avec les développements relatifs

au pilotage macro et à l'innovation, *infra*). La formation à l'intégration des innovations pédagogiques et l'usage du numérique - en tant que levier potentiel pour favoriser l'innovation - doit être revue et renforcée. Le GC soutient à cet égard qu'il importe de :

- Transformer la posture enseignante en intégrant à la formation initiale et continue des enseignants (des inspecteurs et des directeurs (des formateurs d'enseignants et des formateurs de formateurs d'enseignants) les compétences relatives à la mise en œuvre des innovations pédagogiques, y compris dans le cadre des aménagements raisonnables et de l'usage du numérique en tant que levier potentiel pour les favoriser, ainsi que pour favoriser le développement du dispositif remédiation, compensation, dépassement.

(3) EQUIPEMENTS NUMÉRIQUES

En matière d'équipement, on note - sur la base des expériences antérieures - que certaines initiatives n'ont pas convaincu, comme les équipements massifs ou les formations centrées sur l'utilisation des outils technologiques. Les expériences qui montrent un bénéfice auprès des élèves et les enseignants sont plutôt les projets pédagogiques qui conditionnent l'octroi de matériel selon leur qualité, l'accompagnement pédagogique d'équipes qui ont introduit ces projets ou encore les formations *in situ* plus que celles décontextualisées de la réalité du terrain. C'est également dans cette perspective que la stratégie intégrée au Plan de pilotage de l'établissement vise l'insertion et utilisation des outils numériques au profit des apprentissages et la gouvernance de l'établissement.

Le GC fait sienne les orientations suivantes :

- **Tous les établissements et les enseignants doivent bénéficier d'un équipement minimal** tant du point de vue administratif que pédagogique, en termes de hardware, logiciels, infrastructures réseaux et connexions à Internet. L'équipement doit - en tenant compte de l'existant – assurer a minima pour chaque classe un débit de la connexion à Internet performant, et au moins un « appareil » pour s'y connecter.
- Il s'agit également de **permettre aux écoles de s'équiper de matériel spécifique supplémentaire**. Un cadre spécifique devrait être mis en place à cet égard, et des critères tels que :
 - o L'existence d'un projet mettant en avant la volonté et la dynamique de la communauté éducative à intégrer le numérique dans ses pratiques

pédagogiques. Les établissements doivent pouvoir bénéficier de conseils pour le “montage” du projet et des critères d’obtention doivent être définis en vue de permettre aux écoles qui ont déjà intégré le numérique dans leur réflexion de pouvoir poursuivre, mais aussi à celles qui souhaitent débiter cette intégration de ne pas être désavantagées.

- o L’importance accordée à la transversalité (des matières, des niveaux, entre enseignants, etc.), à l’engagement d’un grand nombre de parties prenantes à la communauté éducative (enseignants, élèves, parents, direction, PO, commune ou quartier, etc.), à l’existence d’un plan de diffusion, ou encore à la profondeur des aspects réflexifs (analyse des pratiques, suivi, etc.).
- Pour conseiller l’équipement (hardware, software et réseaux (infrastructure et connexion au réseau Internet), l’installer, le maintenir, permettre d’apprendre son fonctionnement, des ressources humaines sont nécessaires, qu’elles soient ponctuelles, permanentes ou récurrentes. Une coordination au niveau du pilotage global (y compris via un *helpdesk*) devrait veiller à assurer que les ressources en soutien aux équipes éducatives, et les équipes des conseillers et assistants à la maintenance informatique des Régions, puissent être mobilisés afin d’offrir un dispositif qui réponde rapidement et adéquatement aux demandes formulées.
- Pour des raisons d’équité, mais aussi de sécurité et d’organisation, la question du BYOD ne fait pas consensus, le GC s’accorde néanmoins à considérer que **les équipements préconisés devraient posséder les qualités suivantes** :
 - o être **interopérables** (pour faciliter l’intégration souples de technologies diverses et favoriser les échanges et la communication entre ceux-ci) ;
 - o être **utilisables** (dans le sens de l’utilisabilité ergonomique à savoir efficace, efficient et satisfaisant pour l’usager¹²)
 - o être le plus **pérennes** possible (durée de vie longue, usage évolutif, etc.)
 - o être basés sur **l’existant** (s’accorder aux investissements et choix réalisés)
 - o permettant d’assurer un **contrôle** (sécurité, nuisances pour la santé¹³, etc.)

¹² <https://fr.wikipedia.org/wiki/Utilisabilit%C3%A9>

¹³ Pour les aspects relatifs à la santé, il faut définir un cadre (p. ex. : Routeur wi-fi avec interrupteur, privilégier le câble, etc.)

- o destiné à être utilisable **en classe** plutôt qu'en laboratoire (souplesse d'intégration)
- o moyennant le fait de tenir compte aussi des qualités précisées ci-dessus, envisager des solutions de type "**logiciels libres**" **quand c'est opportun**.

(4) PARTAGE, COMMUNICATION, DIFFUSION

Afin de favoriser un essaimage des pratiques, afin que les praticiens aient l'occasion de valoriser leurs expériences, et de se valoriser au travers des échanges avec d'autres, les aspects de **partage, de communication, de diffusion** sont essentiels.

Au sein de l'Administration, le portail officiel Enseignement.be et l'espace multimédia Educatube gérés par la Direction Enseignement.be (SGPSE) diffusent des ressources, témoignages, pratiques innovantes proposés par et pour l'ensemble des acteurs de l'éducation. Au sein des réseaux, diverses initiatives existent et se développent (ex : Salle des profs, plates-formes collaboratives...). Il conviendra de développer ces initiatives sous la forme d'un ensemble cohérent, articulé, visible (v. *infra*, section sur la gouvernance numérique).

Des modalités supplémentaires de partage, communication et diffusion devraient également être envisagées:

- Déterminer des *temps* et des modalités pour partager, co-construire, apprendre, réfléchir ensemble et diffuser les pratiques et leurs effets. Il est renvoyé à cet égard au chapitre relatif à l'évolution du métier d'enseignant, aux points concernant la formation en cours de carrière et aux pratiques collaboratives en particulier.
- Dans le cadre des projets bénéficiant de l'octroi d'un équipement, des modalités spécifiques devraient être envisagées sur la base d'une coordination plus importante (Cellule de coordination, v. *infra*) en vue de valorisation les plus-values pédagogiques de bonnes pratiques avérées, en vue d'un essaimage au niveau global (voir critères d'octroi progressif du matériel) et des **modalités de suivi** peuvent être plus élaborées pour renforcer l'aspect collaboratif des sites déjà existants qui permettent de partager les pratiques¹⁴.

¹⁴ Exemples à l'extérieur : <http://www.salle-des-profs.be/> ; <https://www.klascement.net/> ; <http://alloprof.com/> ; <http://www.digischool.nl/> ; <https://www.reseau-canope.fr/>

(5) NOUVELLE GOUVERNANCE NUMÉRIQUES DU SYSTÈME SCOLAIRE

La réussite de la transition numérique représente un enjeu majeur tant en termes de compétences et de contenus que pour soutenir les enseignements dispensés, favoriser un usage réfléchi des technologies, offrir des ressources éducatives et numériques de qualité, servir de levier au développement et à l'innovation pédagogique, offrir de nouveaux outils de suivi de la scolarité, en matière d'orientation et d'information, et d'aide à la réussite.

C'est à ce titre que les établissements intègrent, dans leur Plan de pilotage, une stratégie en matière d'insertion des outils numériques au profit des apprentissages et la gouvernance de l'établissement.

Parmi les enjeux essentiels de la transition numérique, on note également l'importance des différents aspects de la numérisation de la gestion administrative des établissements scolaires, les questions liées à la sécurisation des données, celles liées à l'interopérabilité des systèmes et, de façon générale, de l'optimisation des processus de gestion et d'aide au pilotage dans ces différents aspects.

Le Groupe central considère que les différentes dimensions de la gouvernance numérique nécessitent **une approche stratégique qui articule notamment les éléments suivants**:

- **L'adoption d'un « Plan numérique » relatif à l'intégration de l'école dans la société numérique est préconisée.** Ce plan devra articuler une vision globale, systémique et stratégique et intégrer en particulier les aspects liés à l'accompagnement et la formation, les équipements et les aspects de partage, communication et diffusion.
- **Aux fins de supervision du Plan numérique, une Task Force numérique interréseaux devra être mise sur pied** qui se coordonnera, notamment en les y associant, avec les instances régionales (RW et RBxI), ainsi que les organes TIC AdN et CIRB, et des experts reconnus en technopédagogie et éducation à la culture numérique.
- **La Task Force Numérique devra être coordonnée par une Cellule spécifique de l'Administration générale de l'Enseignement** qui se verra conférer des tâches de coordination et d'articulation des actions et des moyens, de mise en oeuvre opérationnelle, et en vue de favoriser la réflexion et l'échange. Il s'agira de développer une vision globale, systémique et stratégique

de l'intégration de l'école dans la société numérique dans toutes ses dimensions, créer des dynamiques et fédérer des ressources ou des moyens en concertation. Il est essentiel que la nouvelle Cellule de coordination puisse aussi coordonner les actions sur un plan technique et technologique, en proposant des solutions techniques à un niveau global, en cohérence avec les Plans d'équipement des Régions et les choix d'outils/ressources/équipements opérés par les PO et les équipes éducatives (par exemple, en établissant un cadre de cohérence entre les différentes solutions d'environnement numérique de travail (ENT) utilisées par la communauté éducative, à l'instar du SDET du Ministère français de l'éducation¹⁵).

- Une architecture numérique intégrant les aspects pédagogiques et de gouvernance administrative aux différents niveaux du système sera privilégiée sous la forme d'un système articulé – permettant de faciliter l'accès et l'encodage des données en particulier pour les utilisateurs finaux chacun pour ce qui les concerne. Un tel système reposera sur l'articulation entre l'architecture numérique développée par l'ETNIC dans le cadre de la fonction régulatrice de l'administration et l'architecture développée ou en cours de développement par les Fédérations de PO dans le cadre des responsabilités qui leur incombent. Cette architecture numérique doit par ailleurs prévoir la possibilité pour les PO et les établissements d'y intégrer des solutions propres répondant à leurs besoins spécifiques.
- **La création d'un portail numérique intégrant une plateforme de ressources éducatives.** Par ailleurs, l'articulation de cette plateforme avec les outils et plateformes développés par les fédérations de PO constitue un point d'attention pour le GC. En ce qui concerne les ressources éducatives, un équilibre entre validation, modération et co-construction de certains contenus par les utilisateurs doit être trouvé (logique « wiki ») et la dimension collaborative entre tous les utilisateurs doit être prise en compte.
- Il importe que les **initiatives numériques mises en place aux différents niveaux** (administration, fédérations de po, po, établissements) tiennent compte adéquatement des responsabilités de chacun des acteurs de l'enseignement tout en favorisant la simplification administrative, l'accès aisé aux outils et à l'information et la mutualisation des ressources, le cas échéant.

¹⁵ <http://eduscol.education.fr/cid56994/sdet-version-5.html>

- Il convient de **définir les fonctions à numériser de manière prioritaire** pour réduire les coûts de fonctionnement, alléger radicalement la charge administrative et rendre plus aisément accessible aux acteurs les informations et outils susceptibles d'aider à l'amélioration de la qualité du système scolaire.
- Concernant la création de nouvelles bases de données et/ou la modernisation de celles existantes, y compris par la **création d'un système unifié de bases de données** au sein de l'Administration, les initiatives envisagées dans ce cadre devront couvrir également la question de la mise en place d'un espace d'information à destination de certains utilisateurs, notamment la mise à disposition des enseignants de leur dossier administratif, celle de la numérisation de certains documents et outils administratifs, y compris certains aspects liés à la transmission des résultats des évaluations externes. Comme souligné par ailleurs, un point d'attention spécifique concerne l'agenda relatif au futur **projet de décret relatif aux échanges de données**.
- Les questions liées aux **aspects juridiques** de la transmission et de l'utilisation de l'information et des données doivent être abordées, ainsi que la question de la sécurisation des applications et des supports techniques.
- Enfin, la question de la prise en charge des **fonctions et métiers spécifiques** liés à la numérisation aux différents niveaux du système scolaire doit retenir l'attention.
- Les options systémiques à privilégier, notamment la **question du phasage du développement et de la minimisation des risques liés aux projets complexes**, doivent être examinées sur la base d'une analyse comparative et/ou des expériences dans d'autres domaines, notamment dans le domaine de la sécurité sociale et de la santé.

*

Le Pacte intègre une **stratégie relative à la transition numérique**, dont la préparation est confiée à l'Administration et dont les modalités sont décrites ci-dessous. La stratégie, qui constitue un élément essentiel du pilotage du système scolaire (voir *infra*), comprend l'ensemble des éléments qui précèdent, et permet une approche cohérente avec les initiatives régionales concernant les équipements numériques.

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|---|--|---|--------------------|
| Définir les compétences spécifiques de la “société numérique” | Voir section "nouveau tronc commun" | - Hypothèse d'inclusion dans les grilles horaires existantes sans allongement de la durée totale d'enseignement (neutralité budgétaire) - Coûts en termes de matériel inclus dans l'initiative OS1.6.g | OS1.6.a |
| Inscrire une réflexion relative au numérique dans les plans de pilotage | L'initiative est incluse sous l'hypothèse que son implémentation est réalisée dans le cadre des nouveaux plans de pilotage de manière à minimiser la charge bureaucratique liée à cette obligation | Coût pris en compte dans l'initiative relative aux plans de pilotage (OS2.1.a). | OS1.6.b |
| Créer une Task Force numérique centralisée pour assurer la supervision du Plan numérique | Voir les modalités définies ci-dessus | Task-force stratégique de petite taille mais dotée d'un personnel hautement qualifié (max 5 ETP à un coût moyen de 80 kEUR / an). Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 0,4 mEUR. | OS1.6.c |
| Assigner au sein des FPO des ressources pour accompagner les équipes éducatives | Hypothèse de 40 ressources (ETP) déployées à cet effet (à affiner en fonction des budgets européens déjà mobilisés en Wallonie) | - 40 conseillers à ~60 kEUR par an (à réévaluer dans la suite des travaux sur base des ressources déjà existantes auprès d'autres acteurs, par ex. les régions). - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 2,4 mEUR. | OS1.6.d |
| Former les enseignants aux compétences relatives à l'usage du numérique à des fins pédagogiques (formation initiale) | Inclusion dans la Formation Initiale renforcée des Enseignants selon des modalités à définir dans la suite des travaux du Pacte. | Coût pris en compte dans les initiatives auxquelles la présente initiative est intégrée. | OS1.6.e |

| | | | |
|---|---|--|-----------------------|
| <p>Former les enseignants aux compétences relatives à l'usage du numérique à des fins pédagogiques (formation continuée)</p> | <p>Inclusion dans la Formation Continuée renforcée des Enseignants selon des modalités à définir dans la suite des travaux du Pacte.</p> | <p>Coût inclus : - Pour partie dans l'initiative OS1.6.d) - Pour partie dans la budgétisation du renforcement de la formation continuée</p> | <p>OS1.6.f</p> |
| <p>Equiper de matériel numérique</p> | <p>- Equipement des écoles : hypothèses de financement par les régions (Wallonie & RBC) - Equipement des enseignants : à évaluer dans le cadre de la réflexion sur l'optimisation du package salarial de l'enseignant (non quantifié à ce stade)</p> | <p>- Coût de matériel : supporté par les régions - Equipement des enseignants : à évaluer dans le cadre de la réflexion sur l'optimisation du package salarial des enseignants (à ce stade, hypothèse de neutralité budgétaire)</p> | <p>OS1.6.g</p> |
| <p>Déployer un portail numérique au service des acteurs de terrain</p> | <p>Modalités en cours de définition dans le cadre de la réflexion relative à la stratégie numérique.</p> | <p>- Coût IT inclus dans la budgétisation IT de l'initiative relative à la transformation de l'AGE (cf. initiative OS2.1.c) - Frais en personnel (production de contenu, animation de la plateforme,...) estimés de manière conservatrice à 20 ETPs à un coût moyen de 60 kEUR par an - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 1.2 mEUR</p> | <p>OS1.6.h</p> |

OS 1.7 : INTÉGRER LA CULTURE AU PARCOURS SCOLAIRE

A. ORIENTATIONS

L'art et la culture occupent une place particulièrement limitée dans les cursus scolaires en Belgique, moins importante que dans la plupart des pays développés. En outre, pour l'essentiel, la confrontation de l'élève à l'art et à la culture durant son parcours scolaire dépend de l'intérêt manifesté par les po et/ou les équipes éducatives pour les disciplines artistiques ; de sorte que la réalité, la qualité et l'intensité de cette confrontation varient très fortement d'un élève à un autre. A l'exception d'une période obligatoire dans le premier cycle du secondaire, aucune mesure structurelle ne garantit l'intégration de l'art et de la culture dans le cursus de l'élève.

Pourtant, comme indiqué *supra*, le GC considère que les différentes formes d'expression artistique doivent faire partie intégrante des domaines d'apprentissage qui composent le tronc commun redéfini. Les aptitudes à acquérir relèvent tant de l'appréciation d'œuvres d'art que de l'expression personnelle qui est essentielle au développement d'aptitudes créatives, lesquelles peuvent être transférées dans diverses situations de vie, y compris professionnelles.

Pour concrétiser cette ambition et assurer à un égal accès de tous les élèves à l'art et à la culture, le GC fait sienne la proposition de développer pour chaque élève un « parcours d'éducation culturelle et artistique » (PECA) tout au long de son cursus scolaire. A ce propos, le GC s'accorde sur les orientations suivantes :

1. Le PECA doit concerner **tous les élèves**. Tous les plans de pilotage des écoles devront dès lors obligatoirement comporter un volet dédié à cet objet.
2. Le PECA devra s'étendre **du maternel à la fin du secondaire** et constituer un trajet construit et articulé qui assure la continuité des apprentissages.
3. Le PECA est fondé sur les trois champs suivants: les connaissances (savoirs formels, éducation culturelle et artistique, histoire de l'art, etc.) qui développent l'esprit critique et l'expression personnelle, le développement de pratiques individuelles et collectives dans différents champs artistiques (enseignants spécialistes, résidences, partenariats culturels de toutes disciplines artistiques,

...), la rencontre avec des artistes et des œuvres (fréquentation d'institutions, résidences d'artistes, ...).

4. Le parcours d'éducation culturelle et artistique se définit de manière transversale à l'ensemble des savoirs et compétences composant le cursus scolaire. Il concerne donc tous les cours. **L'éducation culturelle ne se limite en effet pas à l'éducation artistique mais l'inclut. Elle s'entend comme éducation « à » et « par » la culture et les arts, pour leurs apports et effets intrinsèques mais aussi extrinsèques en raison de leur impact positif tant sur le développement de la personnalité que sur l'appréhension des autres matières. Par le biais des arts et de la culture, tant la créativité que la pensée complexe et l'interdisciplinarité à finalité citoyenne peuvent en particulier se développer.**

5. **Comme indiqué supra (voir l'objectif OS1.1), il faut distinguer d'une part, la dimension culturelle du domaine (pour l'essentiel prise en charge par l'ensemble des disciplines scolaires, y compris l'EPC) et, d'autre part, l'éducation à et par des disciplines artistiques (arts plastiques, musique...) qui requiert des moments d'apprentissage et de pratique spécifiques. Concrètement, ce domaine s'incarnera dans un *cours* spécifique tout au long du tronc commun dont le volume horaire reste à déterminer dans les grilles horaires de celui-ci. Tant au niveau maternel que primaire, ce cours doit être pris en charge par l'instituteur(trice).**

6. Le cours sera complété à la fois par des « rencontres », sous forme de visites, et par des heures de « pratique », éventuellement menées en interdisciplinarité. **Un nombre d'heures alloué aux rencontres et aux heures de pratique serait prédéterminé, et utilisable dans des modalités souples, en fonction des besoins des classes/établissements. En concertation avec l'équipe pédagogique et le référent culturel (infra), l'enseignant organise des rencontres d'œuvres, d'artistes et de créateurs, d'institutions culturelles et/ou artistiques, de lieux de création au sens large en relation étroite avec les contenus du cours ou les objectifs des projets envisagés. Ces rencontres se font dans l'espace scolaire ou en déplacement. titre indicatif, les équipes pédagogiques peuvent recourir aux formules de collaboration suivantes :**
 - La résidence d'artistes
 - Des projets de création en partenariat privilégié avec des opérateurs culturels et artistiques en fonction des opportunités géographiques et/ou humaines autour d'un thème ou d'une discipline privilégiés

- Le partage de ressources et de compétences avec des associations locales, des artistes, des opérateurs culturels, des chercheurs, des parents, etc.
- Des classes artistiques ou classes-patrimoine
- L'organisation de semaines culturelles ou interculturelles
- Des ateliers variés dont des ateliers artistiques
- Des activités de découverte de la diversité culturelle
- Des classes en immersion artistique (telles qu'organisées par la Marlagne par exemple)
- La participation à des concours, projets, invitations, expositions, spectacles, productions, enregistrements
- Des collaborations inter-classes, inter-écoles ou intergénérationnels pour des projets culturels
- Des rencontres ponctuelles : un écrivain en classe, invitation d'un parent, d'un expert, d'un témoin...
- L'appel à d'autres ressources internes pertinentes et cohérentes avec l'axe développé dans le projet d'établissement
- Les partenariats et articulations que l'on trouve dans les dispositifs culture-école existants en FWB
- Toute autre initiative répondant aux objectifs poursuivis par le PECA en regard des socles de compétences rappelés plus haut.

- 7. Le parcours d'éducation culturelle et artistique doit s'inscrire seulement, mais de manière pérenne, dans l'organisation du temps scolaire.** Comme l'ensemble des domaines qui forment le tronc commun, l'organisation du PECA ne sera pas dépendante d'un éventuel allongement de la journée scolaire (voir à ce propos, l'OS.5. 1) Le cas échéant, l'allongement de la journée et l'intégration au cadre scolaire d'activités culturelles actuellement organisées dans un cadre extra-scolaire, notamment par les académies (infra) devront permettre un approfondissement du PECA sans être une condition sine qua non de sa mise en œuvre.
- 8. Des référentiels de compétences adéquatement articulés devront être rédigés pour les savoirs et compétences à acquérir durant ce parcours de manière à en assurer la cohérence tout au long de la scolarité de l'élève. Les référentiels du futur tronc commun devront également prendre en compte la dimension transversale du PECA dont question au point 4 ci-dessus.**
- 9. Le parcours devra être construit par les directions et équipes éducatives de chaque école (en partenariat avec le monde artistique et culturel) et être intégré au plan de pilotage de l'école. Sa conception et sa mise en œuvre s'inscrivent**

pleinement dans les **nouveaux principes de gouvernance du système scolaire** évoqués infra (autonomie et responsabilisation, leadership distribué, pratiques collaboratives et participatives, etc..).

10. De manière générale, la conception et la mise en œuvre du Parcours s’ancre prioritairement sur l’expérience, les projets et les intérêts des enseignants.

La mise en œuvre du PECA doit dès lors être prise en compte dans la réforme de la formation initiale des enseignants et dans leur formation continuée.

11. La mise en œuvre de ce Parcours d’éducation culturelle et artistique nécessite la désignation de « référents », tant du côté des établissements scolaires que chez les opérateurs culturels.

Les référents assurent, notamment, un rôle d’animation, d’information et de mise en réseau. Les référents des opérateurs culturels sont désignés au sein de leur personnel. Il est proposé de désigner un nombre déterminé de référent culture par zone scolaire du côté des établissements scolaires (voir infra, le point « opérationnalisation » à ce propos). Dans un souci de mutualisation des ressources, ces référents pourront soit être désignés au sein des réseaux, soit au sein d’un ou plusieurs établissements scolaires parmi les enseignants expérimentés. Dans cette dernière hypothèse, ils joueront le rôle de référent culture pour tous les établissements du réseau concerné dans le bassin concerné. Le référent culturel désigné(e) du côté du monde scolaire constitue la ressource essentielle au fonctionnement du PECA. Il aura pour mission de rassembler les informations et d’assurer le rôle d’intermédiaire entre les associations culturelles, de préférence locales si le « terreau » le permet et les enseignants.

12. Le PECA s’élabore par des partenariats entre acteurs du monde de l’école et du monde de la culture.

Le parcours nécessite l’ouverture de chaque établissement scolaire aux partenaires et compétences reconnues, qui enrichissent les ressources des institutions scolaires et des institutions culturelles. Une priorité est donnée aux opérateurs culturels reconnus par la FW-B et faisant partie de la Zone (ou bassin) scolaire de l’établissement. La possibilité d’initiatives extérieures au bassin scolaire doit toutefois rester possible en tenant compte des opportunités et du caractère mouvant de la vie culturelle et artistique, de la diversité de l’offre dans chaque bassin ou de choix spécifiques déterminés par l’établissement scolaire. **Une collaboration privilégiée doit être envisagée avec les académies** en fonction des disciplines proposées. **Quatre pistes devront être approfondies dans la mise en œuvre du Pacte:**

- **De nombreux cours de formation musicale en filière préparatoire (enfants de 5 à 7 ans), et dans une moindre mesure de chant d'ensemble ou de pluridisciplinaire en arts de la parole, sont organisés déjà aujourd'hui dans des écoles fondamentales à la sortie des classes, vers 15h30 ou 16h, à raison d'une période de 50 minutes. Les élèves, inscrits sur base volontaire, relèvent de l'académie et interviennent dans le calcul de la dotation et des subventions de fonctionnement. Pour rappel, le subventionnement de ces cours est lié au fait qu'ils sont organisés en dehors du temps scolaire officiel, donc aussi en dehors du temps de midi. Ces cours pourraient être maintenus et organisés dans le temps et l'espace scolaires de l'enseignement obligatoire, dans le cadre des partenariats du PECA, et seraient dans ce cas obligatoires pour tous les enfants.**
- **D'autres cours / ateliers pourraient être organisés selon les mêmes principes.** Les objectifs et contenus devraient être adaptés en fonction de la discipline, de la tranche d'âges, de l'activité, de sa périodicité, de sa continuité dans le temps (avec des groupes sensiblement différents d'une année à l'autre suite à des changements d'école par exemple), du lieu, du projet d'établissement, du type d'enseignement, de référentiels à rédiger...
- Des enseignants de l'ESAHR pourraient également participer à des « **résidences d'artistes** » telles qu'elles sont actuellement conçues pour être testées dès le lancement du PECA.
- Dans le même esprit pourraient être imaginés des **projets spécifiques** s'apparentant aux **projets de collaboration durable ou ponctuelle** auxquels les académies pourraient souscrire.

13. L'information et la communication sont des clés essentielles pour la conception et la mise en œuvre d'un parcours d'éducation culturelle et artistique. Elles forment les conditions de réussite des partenariats existants et futurs entre monde de l'école et monde de la culture (leur implémentation et leur valorisation). En ce sens, l'information relative au rapprochement de ces deux mondes, devra être centralisée. La cellule culture-enseignement du Ministère pourrait voir son organisation et ses missions adaptées dans ce cadre. Pour réaliser les missions décrites ci-dessous, elle devrait pouvoir se baser sur une instance d'avis composée de manière équilibrée de représentants des mondes culturels et de l'enseignement.

13.1. **En tant que centre de ressources documentaires**, elle serait chargée de veiller à la mise en œuvre annuelle d'un répertoire des ressources. Pour ce faire, la cellule :

- répertorie et met en réseau les offres et données culturelles à l'échelle des bassins (ou zones) scolaires. Elle rassemble les bases de données (à créer ou existantes) utiles à l'exercice de cette mission ;
- répertorie et met en réseau des outils pédagogiques à disposition des enseignants et opérateurs culturels ;
- rend accessible l'ensemble des informations ainsi compilées en les mettant à disposition de l'ensemble des personnels enseignants de la FW-B, des opérateurs culturels, des artistes, des chercheurs, des étudiants, et de toute personne intéressée par la mise en œuvre d'un Parcours d'éducation culturelle et artistique.

13.2. Il importe également pour assurer le succès des PECA **de rassembler et diffuser les bonnes pratiques existantes**. La cellule pourrait être chargée de cette mission en partenariat avec les membres du GT 1.4.

13.3. **En tant que cellule administrative, la cellule veille** à la mise en œuvre et le suivi du Parcours d'éducation culturelle et artistique en FW-B, en étroite collaboration avec les Administrations de la FW-B concernées par cet objet. Elle globalise et organise le fonctionnement de l'ensemble des soutiens et programmes existant à ce jour.

14. Les éléments constitutifs du Parcours culturel et artistique de l'élève pourraient être compilés dans un portfolio individuel¹⁶ intégré à son carnet de bord (voir infra sur ce carnet de bord). Le contenu de celui-ci attesterait de la trajectoire accomplie par l'élève dans le domaine artistique et culturel. Il pourrait se construire tout au long de sa scolarité. Ce portfolio ne serait pas une

¹⁶ Le « portfolio individuel » est intégré au « carnet de bord » de l'élève. De façon générale, deux documents distincts suivent l'élève tout au long de son parcours : (1) le « **carnet de bord** », document personnel de l'élève, élaboré par l'élève acteur de son apprentissage et de son orientation, et (2) le « **dossier d'accompagnement de l'élève** », un document à vocation pédagogique et administrative, répondant à des conditions d'élaboration et de confidentialité précises, et dont la conception devra viser à intégrer le PIA (et le cas échéant le Pass inclusion).

évaluation mais un outil de suivi qui rend compte des rencontres, des pratiques expérimentées et des références acquises. Il serait documenté, entre autre, par l'élève lui-même, afin que celui-ci prenne conscience de son propre parcours et participe activement à son élaboration. Une production réalisée à la fin du fondamental et du secondaire pourrait constituer l'évaluation finale du parcours. Ce travail attesterait des choix de l'élève par rapport à son vécu et ses apprentissages. Il serait indissociable de son parcours.

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|--|---|---|-----------------------|
| <p>Développer un Parcours d'Education Culturelle et Artistique (PECA)</p> | <p>- Inclusion dans le tronc commun (initiative OS1.2.a) - Autres aspects (visites extérieures, visites d'artistes,...) comptabilisés selon les modalités ci-dessous et selon une option A (minimum) et B (maximum) :</p> <p>a) Une visite artistique extérieure à l'école par an et par classe dans le primaire (option A) ainsi que dans le secondaire (option B) b) Une visite externe d'artistes/acteurs du monde de la culture, par an et par classe dans le primaire et le maternel (option A) ainsi que dans le secondaire (option B) c) 4 ETPs affectés au soutien au développement du PECA par zone (total de 40) et 2 ETPs affectés au centre de ressources documentaires, notamment pour (a) maintenir des listes à jour d'artistes/partenariats avec les institutions culturelles (et valider leurs activités) et de visites possibles, (b) assister les établissements dans le développement du PECA d) Inclusion dans les plans de Pilotage (stratégie h)</p> | <p>- Inclusion dans le tronc commun (initiative OS1.2.a) - Autres aspects (visites extérieures, visites d'artistes,...) comptabilisés selon les modalités décrites ci-à-gauche - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 7 mEUR</p> | <p>OS1.7.a</p> |
| <p>Documenter les partenariats avec les institutions culturelles</p> | <p>- Hypothèse que la documentation des partenariats sera produite par les nouvelles ressources d'assistance et de conseil dont question à l'initiative OS1.7.a (2c)</p> | <p>Coût inclus dans la comptabilisation des ressources d'assistance et de soutien aux établissements (initiative OS2.1.a)</p> | <p>OS1.7.b</p> |

| | | | |
|--|---|--|----------------|
| Créer des outils pédagogiques en matière culturelle et artistique | Hypothèse que les outils seront produits par les nouvelles ressources d'assistance et de conseil dont question à l'initiative OS1.7.a (2c). | Coût inclus dans la comptabilisation des ressources d'assistance et de soutien aux établissements (initiative OS2.1.a) | OS1.7.c |
| Ouvrir l'école au monde extérieur | Mise en œuvre à travers : - La réforme du qualifiant à travers notamment le développement des stages et de l'alternance (initiative OS3.3.a) - Le développement des visites d'artistes dans les écoles et les visites culturelles et artistiques extérieures dans le cadre de la mise en œuvre du PECA (initiative OS1.7.a) - Le déploiement d'un tronc commun polytechnique et interdisciplinaire (initiative OS1.2.a) - Les stratégies mises en œuvre par les établissements dans le cadre des plans de pilotage des établissements (stratégies h, i, j, l des plans de pilotage et initiative OS2.1.a relative au Plan de pilotage | Coût pris en compte dans les initiatives auxquelles la présente initiative est intégrée. | OS1.2.f |

Axe stratégique 2 :

Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement

L'amélioration des résultats de notre système scolaire, que ce soit en termes d'efficacité ou d'équité nécessite un renforcement de la responsabilisation des acteurs de l'enseignement par rapport à ces résultats. Une telle logique de responsabilisation implique **plus d'autonomie** pour les acteurs dans le cadre des responsabilités qui sont les leurs mais aussi **une dynamique collective plus forte** autour d'objectifs précis et d'un **pilotage renforcé** au niveau de l'établissement, des niveaux intermédiaires (bassins scolaires, fédérations de po, etc...) et de la régulation du système scolaire dans son ensemble par le Gouvernement et ses services. Concrètement, cette logique de responsabilisation implique de revoir les rapports :

- entre le pouvoir régulateur d'une part, les po et les établissements d'autre part dans un cadre de contractualisation ;
- entre la direction des établissements d'une part, le pouvoir régulateur et les po d'autre part, dans le cadre d'une délégation systématique accrue au profit du chef d'établissement et d'une évolution de sa fonction vers un leadership distribué;
- au sein des établissements dans le cadre d'une dynamique collective d'organisation apprenante et d'une évolution substantielle du métier d'enseignant liée aux enjeux actuels de l'école.

Avant d'aborder concrètement les trois niveaux qui viennent d'être évoqués au travers des 3 objectifs déclinés ci-après, il importe d'insister sur huit principes qui selon le GC doivent orienter les réformes sur le chemin de la plus grande responsabilisation des acteurs :

1. La consécration ou le renforcement de la nécessaire part **d'autonomie** des acteurs de l'école dans l'exercice des responsabilités qui leur sont confiées est une condition de l'excellence. Il importe de résister à la tentation de la standardisation excessive. Les écoles diffèrent fortement selon leur taille, leur tradition propre, le réseau auquel elles appartiennent, leur environnement, le niveau socioéconomique des élèves, les problèmes qu'elles affrontent, etc. L'autonomie des équipes éducatives a précisément pour but de leur permettre d'adapter leur approche aux contraintes spécifiques qu'elles rencontrent. L'autonomie est également centrale pour permettre à chacun des acteurs de donner le meilleur de lui-même dans des approches pédagogiques qui doivent être nécessairement diversifiées, pour développer la motivation et la créativité des équipes. Il est important de préserver cette diversité. Concrètement, l'autonomie recouvre ici l'ensemble des pouvoirs de décision et des marges de manœuvre qui sont accordés aux enseignants, aux directions d'école et aux

pouvoirs organisateurs afin de leur permettre d'assumer leurs missions et de réaliser les objectifs qui leur sont assignés.

2. **L'autonomie n'est pas une fin en soi** : elle n'a de sens qu'au regard des dispositifs de responsabilisation qui sous-tendent le passage – tendanciel - d'une logique de moyens à une logique de résultats via des indicateurs et des contrats d'objectifs. Les écoles sont toutes au service d'une politique générale, elles doivent souscrire à un ensemble de règles qui encadrent leur action et de dispositifs uniformes en matière d'objectifs et de reddition des comptes. Le **pilotage** doit garantir la **qualité** et assurer l'**équité** pour les élèves comme pour les enseignants, quels que soient les réseaux, les po, les établissements. L'autonomie des directions d'école, en particulier, ne saurait s'envisager indépendamment de leur responsabilisation, mais aussi de leur professionnalisation.

3. **Autonomie et responsabilité renvoient prioritairement à des modes de fonctionnement collectifs et participatifs qui doivent impliquer les enseignants dans le pilotage de l'école.** S'ils ne sont pas discutés et assumés collectivement par l'équipe enseignante, tous les rapports d'audit, indicateurs, tableaux de bord et contrats d'objectifs resteront inopérants au mieux, et au pire ils ajouteront une charge bureaucratique. C'est collectivement qu'une école assume ses missions, c'est donc collectivement qu'elle doit assumer ses responsabilités. Le GC inscrit ses propositions de réforme dans une approche globale qui privilégie la convention de **l'apprentissage organisationnel**, fondée sur un climat de confiance et de collaboration, de sorte que l'école devienne **une organisation apprenante**. Dans ce cadre, l'environnement de travail des enseignants et la culture professionnelle doivent évoluer afin de favoriser le travail collaboratif entre enseignants. Le collectif en question est notamment l'équipe pédagogique interdisciplinaire associée au groupe-classe et l'ensemble de l'équipe éducative de l'établissement (qui comprend également la direction, les éducateurs et les centres PMS). Dans ce contexte, l'enseignant est donc aussi, par moments, animateur pédagogique, voire formateur dans les domaines où il possède une compétence, une expérience ou une expertise utile à ses collègues.

4. La mise en œuvre de cette dynamique nouvelle pose bien sûr la question de **la nature du leadership exercé par les directions des établissements.** L'idée est ici de passer progressivement d'une gestion administrative et multitâche de l'école à un leadership éducatif et pédagogique qui peut être distribué (infra page 25 pour plus de détails sur cette notion) et qui veille à l'animation des

équipes pédagogiques. La gestion des ressources humaines, matérielles et financières doit être au service des finalités éducatives et pédagogiques de l'établissement scolaire et non l'inverse.

5. La responsabilisation collective de l'établissement ne se restreint pas aux seuls enseignants : elle doit **s'étendre aux parents** via l'association des parents et à d'autres acteurs pertinents de l'environnement de l'école via le Conseil de participation. Elle doit bien sûr aussi s'étendre aux élèves.
6. Cette **responsabilité collective renvoie toujours à une responsabilité individuelle**. Cette responsabilisation collective doit déboucher sur une responsabilisation individuelle du chef d'établissement et des enseignants orientée vers la motivation des équipes éducatives, le développement de leurs compétences et la compréhension des difficultés qu'ils rencontrent.
7. **Qui dit responsabilité individuelle dit nécessité d'organiser les accompagnements et soutiens nécessaires** pour permettre aux PO, aux établissements, aux directeurs et aux enseignants d'assumer les responsabilités qui sont les leurs. Les soutiens des fédérations de PO par rapport aux PO et aux établissements, la mutualisation des tâches administratives, voire les renforts administratifs pour les directeurs, les fonctions à développer au sein des écoles ou dans leur environnement pour soutenir les enseignants face à leur classe sont à aborder dans ce cadre.
8. Le GC est enfin convaincu de la nécessité **d'éviter une tentation fondamentale : celle du contrôle technocratique et de la surcharge bureaucratique**. Celle qui consisterait par exemple à réduire le contrat d'objectifs et la reddition des comptes à la confection d'un rapport général adressé à l'administration centrale sans que soit instauré un dialogue véritable où les acteurs reçoivent la possibilité de s'expliquer, de débattre, de faire état de leurs difficultés et de leurs contraintes propres. Celle qui consisterait de même à réduire le leadership distribué ou la dynamique collective des équipes éducatives au sein des établissements à des processus formels désincarnés.

OS2.1 : DÉPLOYER UN NOUVEAU CADRE DE PILOTAGE, CONTRACTUALISANT LES RELATIONS ENTRE LE PR ET LES ÉCOLES

A. ORIENTATIONS

(I) PRINCIPES CONSTITUTIFS DU DISPOSITIF DE CONTRACTUALISATION

Le dispositif de contractualisation appelé à constituer le cœur du système de gouvernance du système éducatif s'articule autour des **18 principes** suivants¹⁷ :

1. Le dispositif de pilotage du système scolaire comprend au moins deux niveaux d'objectifs : les objectifs généraux définis par l'autorité centrale pour l'ensemble du système scolaire et les objectifs spécifiques qui sont poursuivis par les divers PO/établissements et qui concourent logiquement à l'atteinte des objectifs généraux.
2. L'autorité centrale peut aussi fixer des objectifs *propres aux établissements d'une zone géographique* ou aux établissements présentant certaines spécificités (par exemple, en termes de création de place, de mixité, de transport scolaire, etc.) : il semble en effet légitime d'ajuster certaines priorités en fonction des contextes socioéconomiques et culturels des établissements comme en fonction des spécificités de certains types d'enseignement (par exemple en matière d'offre scolaire ou dans le cadre de l'encadrement différencié).
3. Les objectifs généraux fixés par l'autorité centrale s'articulent autour de trois dimensions fondamentales : l'efficacité, l'efficience et l'équité.
 - L'efficacité : *par exemple*, le souci permanent du bien-être des élèves et des personnels de l'enseignement, la sécurité, le taux de réussite dans les épreuves internes et externes, la proportion des élèves sortant avec un diplôme, la réduction du taux de redoublement et de décrochage, etc.

¹⁷ Dans la suite du document, il est fait référence aux termes de l'article ... du décret qui distingue le plan de pilotage et le projet d'établissement.

- L'efficience, c'est-à-dire le bon usage des ressources : *par exemple*, la mutualisation des ressources dans un centre de gestion, le partage d'infrastructures, etc.
 - L'équité : *par exemple* l'origine socioéconomique des élèves, le taux de départ avant le terme des études, etc.
4. Le dispositif doit viser à inscrire l'*ensemble* des écoles dans le cadre général défini par l'autorité politique : le plan de pilotage *engage* l'école et son PO vis-à-vis du pouvoir subsidiant. Il en résulte que la responsabilisation – et donc le caractère *contractuel* du plan de pilotage et l'exigence de reddition de compte à l'égard du pouvoir subsidiant – *s'applique à l'ensemble des écoles*, mais selon des modalités à définir au cas par cas et dans le respect des réalités locales et de l'autonomie des établissements. Par ailleurs, un dispositif spécifique est mis en place pour les écoles dites « en difficulté » et présentant des écarts significatifs par rapport aux indicateurs pris en compte (point 18 ci-dessous).

De même, le dispositif doit contribuer à responsabiliser l'ensemble des parties prenantes : établissements, PO, fédérations de PO, administration centrale. Il doit impliquer les associations de parents.

Le dispositif ne peut se traduire par un surcroit de contraintes bureaucratiques. Il doit même contribuer à clarifier les structures et le circuit des décisions. La définition des responsabilités, tant au niveau central qu'au niveau des fédérations de PO, des PO et des établissements, doit être claire et univoque.

5. Le dispositif doit assurer des modes de collaboration et de partenariat entre établissements d'une même zone géographique - au sein d'un réseau et entre réseaux - sans pour autant se traduire par la création de nouvelles structures administratives. Cela suppose que la coordination interréseaux entre établissements au sein d'une même zone soit assurée par une autorité (directeurs de zone et, le cas échéant, par voie de délégation, délégués aux contrats d'objectifs¹⁸) douée d'une capacité d'arbitrage (par exemple en ce qui concerne la rationalisation de l'offre d'enseignement, l'ouverture ou la fermeture d'options, la coordination des relations aux entreprises et institutions, la mobilité entre établissements, le partage d'infrastructures comme les CTA, les garderies extrascolaires, l'information sur l'offre d'enseignement dans la zone afin d'assurer l'information et d'éviter les publicités, etc.).

¹⁸ Pour la définition de ces notions, voir la suite du document.

Cette autorité veille notamment à la mise en œuvre effective des objectifs fixés par l'autorité politique pour la zone concernée, tire sa légitimité d'une délégation de pouvoir de l'autorité centrale et s'appuie sur des indicateurs de zones. Cette coordination pourrait reposer sur un comité permanent par zone chargé de coordonner les problèmes récurrents, et sur des coordinations non récurrentes, plus légères, destinées à régler les problèmes ponctuels qui ne concernent qu'un sous-groupe d'établissements de la zone.

6. D'une manière générale, il reviendrait à des « délégués aux contrats d'objectifs » (DCO)¹⁹ (par exemple des inspecteurs requalifiés) de veiller à ce que les plans de pilotage contribuent effectivement aux objectifs généraux et d'évaluer leur degré de réalisation - *mais non* d'assurer un soutien ou un accompagnement pédagogique. Les missions assumées par les DCO (délégués aux contrats d'objectifs) et celles qui sont assumées par les conseillers pédagogiques sont donc clairement distinguées : la négociation du plan de pilotage, le suivi de son degré de réalisation, l'évaluation et la sanction éventuelle pour les premiers, le soutien et l'accompagnement pour les seconds. Les premiers représentent le pouvoir subsidiant, les seconds relèvent généralement des fédérations de PO. Il est à noter que dans certains PO, en particulier ceux des grandes villes et des provinces, ils peuvent relever des PO eux-mêmes. En toutes hypothèses, ceci n'exclut pas que l'autorité publique organise d'autres types de soutiens et d'expertises (les CPMS, les formateurs, les accompagnateurs de direction, les AMO ou d'autres partenaires extérieurs).
7. Le cycle général peut se schématiser de la façon suivante : a) la définition des objectifs généraux par l'autorité centrale ; b) la conception du plan de pilotage ; c) la négociation de ce plan avec l'autorité centrale (en pratique, le DCO en charge de l'établissement concerné) ; d) la mise en œuvre du plan ; e) l'évaluation des résultats au terme de la période. Les phases b) et d), à la différence des autres phases requièrent *un pilotage rapproché* avec le soutien et l'aide des cellules de soutien et de conseil pédagogiques – ou le Service de conseil et de soutien pédagogique pour l'enseignement organisé par la FWB. Il importe de maintenir un dialogue régulier, par exemple deux fois par an, entre le DCO et la direction des écoles afin de suivre la mise en œuvre du plan de pilotage et, le cas échéant, de remédier aux difficultés et aux retards. Les

¹⁹ Si le présent document a retenu l'acronyme DCO par commodité, le GC conserve des hésitations sur ce terme. D'autres appellations ont été évoquées : « délégué de la direction de zone », « responsable de district », « délégué à la contractualisation ».

directions d'établissement et les PO sont bien sûr susceptibles d'alerter le DCO ou la direction de zone en cas de difficulté ou de crise.

8. Le dispositif doit être *cohérent* : la responsabilisation des établissements s'établit autour du plan de pilotage. Ce plan de pilotage pourrait contenir *quatre* parties distinctes : a) un rappel de la philosophie générale de l'établissement : son identité, ses valeurs, son projet pédagogique, etc. (correspondant aux projets éducatif et pédagogique, dans le décret « Missions ») ; b) les objectifs non chiffrés à l'échéance des trois et six ans ; c) les stratégies que l'établissement se propose de mettre en œuvre afin d'atteindre ces objectifs ; d) une annexe portant sur le chiffrage des objectifs du b). C'est ce plan de pilotage qui fait l'objet de la contractualisation.

Comme pour le niveau central, les objectifs peuvent se décliner selon les trois dimensions de l'efficacité (dont le bien-être des élèves), de l'efficience et de l'équité.

Quant aux stratégies, elles incluent : a) *des volets relatifs à la pédagogie au sens large* : promotion de la réussite, insertion des outils numériques, intégration des élèves, accès à la lecture et à la culture, accès au sport, partenariats avec des entreprises, prévention et prise en charge de la violence, promotion de la citoyenneté, de la santé, de l'environnement et du développement durable ; b) *des volets relatifs à la gestion des équipes pédagogiques* (notamment le leadership pédagogique distribué, l'évaluation formative, l'organisation du travail, la formation continuée, etc.) ; *des volets relatifs à la gestion administrative* de l'école, notamment la mutualisation des ressources (centres de gestion, partenariats, etc.).

9. Afin de soutenir et articuler les diagnostics et l'analyse aux différents niveaux du système, l'autorité centrale développera un système intégré de bases de données et d'indicateurs. La place centrale donnée au plan de pilotage dans le dispositif proposé implique que, tant au niveau de la zone que de l'établissement, des indicateurs spécifiques tant quantitatifs que qualitatifs puissent être fournis/produits. Infra à ce propos.
10. Le plan de pilotage est adopté pour une durée de 6 ans avec une évaluation formelle intermédiaire au bout de 3 ans incluant la possibilité de redéfinir les objectifs et les stratégies.

11. Les objectifs assumés/assignés aux établissements ne doivent pas être trop nombreux, afin de concentrer les foyers d'attention, de réflexion et d'implication.
12. Il y a lieu de proscrire toute standardisation mécanique : les objectifs assumés/assignés aux établissements doivent être adaptés aux réalités et contraintes locales (publics scolarisés, difficultés spécifiques, etc.) comme aux résultats d'ores et déjà atteints par l'établissement concerné.
13. En particulier, l'autorité centrale doit fixer les objectifs contraignants pour les établissements en prenant en considération les moyens à disposition des écoles (par exemple, un plan de prévention de la violence sans éducateur, etc.).
14. Le plan de pilotage est le support de l'implication et de la responsabilisation de l'ensemble des personnels de l'enseignement. Il en résulte que des réunions régulières doivent se tenir au sein de l'école afin de discuter de sa mise en œuvre et d'orienter les efforts. En particulier, le leadership pédagogique distribué ou toute autre forme de responsabilisation collective doit s'inscrire dans le cadre du plan de pilotage. Infra à ce propos.
15. Le dispositif est respectueux de l'autonomie des établissements. Il ne vise pas à mettre sous tutelle les écoles en leur assignant des objectifs spécifiques de manière technocratique dans une démarche purement *top-down*. Au contraire, le plan de pilotage émane du PO et de l'établissement : c'est le PO et la direction de l'école qui l'élaborent en concertation avec les équipes pédagogiques et les organes ad hoc (dans le respect des dispositions en vigueur en termes de concertation sociale) et avec le soutien de la Fédération de PO, plan qui est ensuite concerté/négocié avec l'autorité centrale représentée par le DCO. Il reste que le cadre d'objectifs fixé par le gouvernement est contraignant : les établissements n'ont d'autre choix que d'inscrire leur plan dans ce cadre général.
16. Le plan de pilotage, doit faire – au minimum - l'objet d'une diffusion explicite auprès de *l'ensemble* des parties prenantes, en ce compris le Conseil de Participation ainsi que les instances de concertation, dans le respect des dispositions en vigueur en termes de concertation sociale. De même, les parties prenantes à la contractualisation, à la mise en œuvre et à l'évaluation doivent avoir accès à l'ensemble des indicateurs pertinents. En revanche, l'annexe reprenant les objectifs chiffrés et le rapport d'évaluation devraient rester plus confidentiels, mais faire l'objet – au minimum – d'une présentation orale à tous les enseignants ainsi qu'au conseil de participation en assurant la confidentialité

de certains éléments. Les indicateurs par zone, quant à eux, sont publics et diffusés. L'objectif est d'assurer à la fois une responsabilité locale et une coresponsabilité au niveau géographique. L'ensemble des acteurs qui ont accès à l'une ou l'autre de ces informations est tenu à un devoir de réserve et de discrétion.

- 17.** Pas de responsabilisation sans évaluation. Simplement, cette évaluation doit se comprendre dans une optique compréhensive et constructive. Elle doit être l'occasion d'un dialogue ouvert et compréhensif sur les déficiences et les difficultés aussi bien qu'une source de reconnaissance et de valorisation des progrès accomplis. Elle devrait être précédée d'une autoévaluation qui implique les coordinateurs pédagogiques de l'établissement là où ce rôle a été mis en place, et d'ailleurs tous les enseignants, dans une réflexion collective.
- 18.** La non-atteinte manifeste de certains objectifs (d'efficacité, d'équité, d'efficience) doit entraîner une réaction spécifique des parties prenantes à défaut de quoi l'ensemble du dispositif deviendra rapidement une routine bureaucratique dépourvue d'enjeu. Tout vaut mieux qu'une évaluation formelle sans conséquence d'aucune sorte.

Quant à cette réaction, trois cas de figure sont possibles :

- a) Il peut arriver – et il arrivera forcément - qu'un établissement, même bien géré, ne parvienne pas à atteindre l'ensemble des objectifs fixés en dépit de ses efforts manifestes. Dans le cadre d'une gestion par objectifs, une telle situation n'a rien de problématique : à l'issue des trois ans (ou des six ans), les parties prenantes analysent les raisons de cette non-réalisation, réactualisent les objectifs et le plan de pilotage et réfléchissent aux nouvelles mesures à mettre en œuvre pour corriger le tir. Au terme du plan de pilotage (d'une durée de 6 ans), l'évaluation finale constitue le point de départ de la rédaction du nouveau plan de pilotage.
- b) Autre chose est la situation des PO et/ou des directions qui montrent une incapacité ou une mauvaise volonté manifeste de mettre en œuvre le plan de pilotage ou certains de ses objectifs.
Dans ce cas, un processus de suivi rapproché peut être mis en place. Le DCO revient de manière annuelle dans l'établissement pour évaluer la mise en œuvre d'un plan de suivi. Dans ce cadre, une procédure d'audit externe peut être réalisée par le service de l'Inspection à la demande du DCO ou du directeur de zone. Enfin, en dernier ressort, des sanctions peuvent être

prononcées en termes de réduction, voire de suppression, des moyens de fonctionnement et d'encadrement (condition de financement des établissements). Dans ce cadre, comme ultime solution, le maintien de la subvention d'un établissement peut être subordonné à des mesures radicales à déterminer comme la désignation d'un « manager de crise » sur proposition du PO ou, à défaut, de la fédération de PO.

- c) Enfin, un dispositif spécifique de contractualisation est prévu pour des établissements dits « en difficulté » du fait d'une performance présentant un écart significatif par rapport à la moyenne des établissements en fonction d'indicateurs liées aux résultats des élèves, à leur parcours, au climat de l'école et à la dynamique des équipes éducatives.

Dans ces cas, l'administration centrale procède à un diagnostic, via le service de l'Inspection, débouchant sur un dispositif de rattrapage spécifique faisant l'objet de la contractualisation entre le pouvoir régulateur, la direction de l'établissement et le PO. Ce dispositif de rattrapage est mis en place sur proposition du PO. Il peut inclure des soutiens spécifiques de l'autorité et de la fédération de PO. Il inclut aussi une évaluation annuelle (au lieu de triennale) visant à contrôler la mise en œuvre effective des mesures de remédiation et la mobilisation des services d'accompagnement et de formation des fédérations de PO ou d'autres ressources utiles. L'autorité publique peut également dans ce cas prévoir des règles spécifiques d'intervention dérogatoires par rapport au cadre réglementaire applicable aux autres établissements.

(2) LE PROCESSUS GÉNÉRAL D'ÉVALUATION DU PLAN DE PILOTAGE

Le processus d'évaluation de la réalisation du plan de pilotage pourrait se dérouler comme suit :

1. Le DCO évalue l'établissement en instaurant un dialogue constructif avec le PO et la direction de l'établissement. Il regarde si les stratégies ont bien été mises en œuvre et si les objectifs qualitatifs et quantitatifs ont été atteints ; il discute des écarts éventuels, s'interroge sur ce qui peut les expliquer. Pour ce faire, il rencontre non seulement le PO et la direction, mais aussi les personnels, les parents et pour l'enseignement secondaire les représentants des élèves. Il se crée ainsi des espaces de libre parole qui sont vecteurs d'une implication de l'ensemble des parties prenantes.

2. Le DCO revient dans le mois qui suit pour présenter et discuter son diagnostic - d'abord avec le PO et la direction, ensuite avec les enseignants (en présence de la direction). Cette présentation est aussi l'occasion de reconnaître et de saluer les progrès accomplis.
3. Sur base de ce diagnostic, l'établissement dispose du temps nécessaire (maximum 6 mois) pour préparer (ou actualiser) son nouveau plan de pilotage. Une réflexion se déploie au sein de l'institution qui mobilise les personnels et implique les parents.
4. Ce nouveau plan de pilotage est ensuite discuté et négocié par le PO et la direction avec le DCO en présence d'un conseiller pédagogique. Le DCO est attentif à trois dimensions : a) la conformité générale des objectifs de l'école à son propre projet éducatif et pédagogique ; b) la conformité des objectifs (chiffrés et non chiffrés) aux objectifs fixés aux échelons supérieurs, dont ceux du décret *Missions* ; c) l'adéquation des stratégies aux objectifs de l'établissement.
5. Le plan de pilotage ouvre à une double contractualisation : d'une part, un contrat entre la direction territoriale et le PO/direction ; d'autre part, une convention de suivi et d'accompagnement entre le PO/direction et un représentant de la fédération de PO concernée.

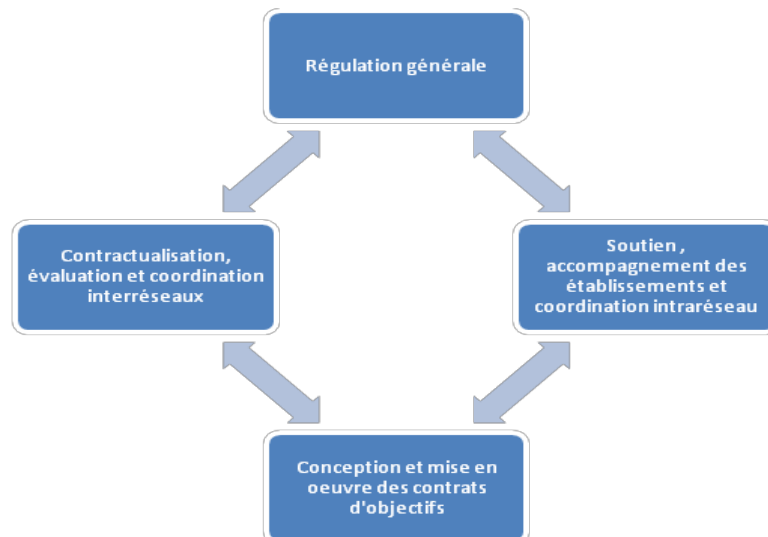
Pour la conclusion du contrat, l'autorité publique peut être représentée par le DCO et son directeur de zone ou uniquement par le DCO. Les deux options présentent des avantages et des inconvénients. Le principe d'une double signature (DCO et directeur de zone) semble en tout cas de nature à assurer la cohérence et l'équité du système. En cas de blocage, le PO et la direction de l'établissement doivent pouvoir se tourner vers une instance d'arbitrage au sein de l'administration centrale.

6. Une fois conclu le plan de pilotage, le PO et la direction en font, de concert, des présentations orales aux enseignants et au Conseil de participation, présentations auxquelles le DCO est invité.

L'ensemble du processus se caractérise par un dialogue constant et une implication des équipes pédagogiques et éducatives ainsi que des parents. L'objectif est de responsabiliser et de motiver les équipes et de canaliser les efforts, non de stigmatiser qui que ce soit. Les indicateurs chiffrés s'inscrivent dans une discussion plus générale sur l'école.

(3) LES ACTEURS ET FONCTIONS ESSENTIELLES DU DISPOSITIF DE RESPONSABILISATION

L'organisation du pilotage d'un système scolaire doit distinguer **4 fonctions essentielles** : a) **la régulation générale du système** : fixation des règles qui l'organisent, pilotage du système dont fixation des objectifs généraux et des objectifs propres à des territoires et des catégories d'établissement ; b) **la contractualisation, l'évaluation et la coordination des établissements** : passation de « contrats » avec les PO/établissements, contrôle de l'atteinte des objectifs et soutien à la collaboration entre établissements d'un même territoire géographique ; c) **la conception et la mise en œuvre des plans de pilotage par les établissements** ; d) **le soutien et l'accompagnement des établissements**. Le dispositif doit responsabiliser l'ensemble des parties prenantes au dispositif.



i. Organisation des différentes fonctions

1. Au niveau de l'autorité publique et de l'administration centrale se trouve clairement identifié un pouvoir régulateur central en charge de la définition des objectifs généraux et de la stratégie globale du système, de son pilotage général, de son financement, de la définition des responsabilités des différents acteurs, des normes et réglementations, de la définition des parcours scolaires et des filières. À ces fonctions de régulation générale s'adjoignent un ensemble de services transversaux qui ont pour mission d'assurer des fonctions transversales pour

l'ensemble du système scolaire : finances, juridique, informatique, formation, audit, infrastructures, gestion des personnels, production des statistiques et indicateurs, etc. L'exercice de ces services actuellement assumés au niveau central s'explique essentiellement par la nécessité d'un pilotage général propre à la politique publique de l'éducation, et par les économies d'échelle et la concentration d'expertises permises par la centralisation²⁰. Il conviendra de faire évoluer l'organisation du pouvoir régulateur central pour tenir compte des principes de la présente note et améliorer l'efficacité du pilotage. Le rôle de la commission de pilotage devra notamment être réinterrogé dans ce cadre (infra à cet égard).

2. Au niveau « méso », on trouve des directions territoriales qui dépendent du pouvoir régulateur central, qui sont structurées par espaces géographiques et qui sont dirigées par un « directeur de zone »²¹. À ce niveau décentralisé de l'administration sont confiées les missions générales suivantes : a) certaines missions de l'inspection relatives à l'application et au contrôle des décrets et arrêtés; b) négociation des plans de pilotage et de l'évaluation des établissements ; c) courroie de transmission entre le niveau central et le niveau micro. Cela n'implique pas nécessairement une déconcentration géographique, mais bien une délégation de pouvoir à leur niveau.
3. C'est au niveau de la zone qu'opère l'inspection newlook : certains inspecteurs, rebaptisés « délégués aux contrats d'objectifs (DCO) », passent de leur fonction traditionnelle à la double fonction de gestion des contrats d'objectifs passés avec les établissements d'un groupe d'établissements et de la coordination interréseaux des établissements au sein de ce groupe d'établissements – tout cela sous l'autorité du directeur de zone. Concrètement, le DCO n'est pas en charge d'un espace géographique, mais d'un ensemble d'établissements proches les uns des autres d'un point de vue géographique et qui sont supervisés par un même responsable. Les directeurs de zone veillent à la cohérence des contrats signés au sein de leur zone. Sans exclure une forme de rotation à des intervalles à déterminer, une certaine stabilité doit exister dans la relation entre un DCO et les établissements qu'il supervise ; il est en particulier préférable que la même personne soit présente lors de la

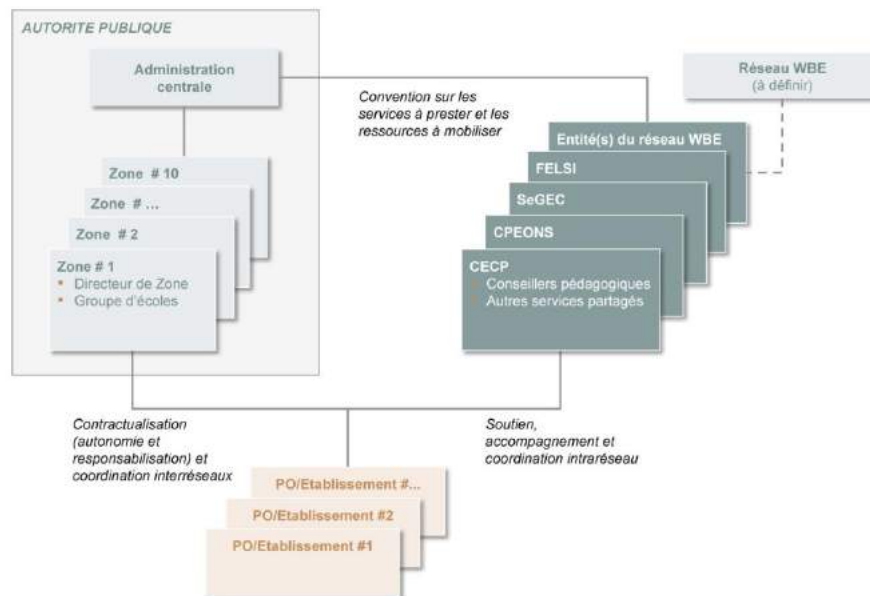
²⁰ Ce paragraphe ne concerne en rien les services actuellement assumés par les Fédérations de pouvoirs organisateurs.

²¹ Cette zone correspond au découpage géographique des instances bassins Enseignement - Formation – Emploi.

signature d'un contrat et lors de l'évaluation. Cela n'empêche évidemment ni une certaine mobilité des DCO ni le transfert par le directeur de zone d'un établissement sous la supervision d'un autre DCO en cas de situation problématique.

4. Les processus à l'œuvre au sein du pouvoir régulateur et des directions de zone devront empêcher que les DCO soient isolés dans leur travail, permettre d'éviter l'arbitraire et garantir le respect de principes transversaux dans l'approche du pouvoir régulateur vis-à-vis des PO et des établissements. Dans ce cadre, en cas de difficulté persistante entre un DCO et un établissement, il y aura lieu de prévoir une possibilité de saisir un autre acteur à un échelon supérieur de l'administration : la direction de zone qui pourrait jouer le rôle de facilitateur avant la signature du contrat ou, en cas de litiges postérieurs à la signature du contrat, une instance d'arbitrage au niveau de l'administration centrale.
5. Puisque les missions de soutien et d'accompagnement sont confiées aux fédérations de PO gestionnaires des conseillers pédagogiques, il suit logiquement la nécessité d'une triangulation du dispositif de responsabilisation des PO/établissements. Les contrats d'objectifs sont passés entre les DCO (et éventuellement les directeurs de zone – cf. point 5 du processus général de la contractualisation, page 15) et les PO/établissements en présence d'un représentant de la fédération de PO comme instance tierce. La contractualisation ouvre ainsi une double convention : a) contrat de résultats entre le pouvoir subsidiant et le PO/établissement, et signé par les deux parties ; b) convention de soutien et d'accompagnement des établissements de la part des fédérations de PO via, notamment, ses conseillers pédagogiques, et signée par les deux parties. Il est à noter que dans certains PO, en particulier ceux des grandes villes et des provinces, une partie du rôle assigné aux Fédérations de PO peut être exercé par les PO eux-mêmes, que ce soit dans le cadre d'un soutien et d'un accompagnement pédagogique ou un d'un soutien plus administratif.

PROPOSITION DE STRUCTURE POUR LE PILOTAGE DU SYSTÈME



6. Le partage des responsabilités est clair et toutes les parties sont responsabilisées autour du plan de pilotage :

a) Les DCO représentent l'autorité régulatrice. Ils veillent à la conformité des plans de pilotage au regard des objectifs et priorités du système scolaire ; au terme des 3 et des 6 ans, ils évaluent la réalisation des objectifs par l'établissement dans une logique d'audit de qualité des missions pédagogiques et organisationnelles. Ils participent en outre sous la supervision du directeur de zone à la coordination interréseaux entre établissements. Ils assurent aussi un relai vers l'administration centrale, y compris pour les mécanismes de soutien spécifiques assumés par ces autorités. Pour garantir la légitimité de la fonction et la clarté des rôles, un DCO ne peut pas assumer de responsabilités organisationnelles dans un réseau.

- b) Le PO et le chef d'établissement s'engagent à mettre en œuvre l'ensemble des stratégies visant à atteindre les objectifs fixés et à rendre compte de façon détaillée, après 3 et 6 ans, de l'état d'avancement du plan. Non seulement le chef d'établissement est à la base de la conception du plan de pilotage, mais il est cosignataire du contrat aux côtés du représentant de son PO.
- c) Les fédérations de PO assurent le soutien rapproché et l'accompagnement des équipes pédagogiques via les cellules et le service de conseil et de soutien pédagogiques, les conseillers pédagogiques et d'autres dispositifs (intervision des directeurs, formation, compagnonnage, etc.) Il est à noter que dans certains PO, en particulier celui des grandes villes et des provinces, ce rôle peut être joué par les PO eux-mêmes. Les fédérations de PO assurent par ailleurs le suivi de la mise en œuvre des stratégies des établissements, facilitent la communication avec les DCO et l'administration centrale et elles favorisent la collaboration entre écoles d'un même réseau (mise en place d'un centre de gestion par exemple).

7. Le DCO serait également en charge de la coordination interréseaux des établissements dont il assure la supervision. Pour combien d'établissements un DCO est-il susceptible de gérer la contractualisation et l'évaluation de façon efficiente ? Beaucoup dépend ici de la taille des écoles, mais l'on peut estimer qu'une trentaine d'établissements par DCO représente un grand maximum. Dès lors, le groupe d'établissements assigné à un DCO correspondra-t-il au niveau optimal de coordination entre établissements ? Si l'on opte pour des espaces de coordination plus étendus, on pourrait imaginer que certains des DCO, ou d'autres fonctionnaires désignés par la direction territoriale assument en outre la présidence des *comités de coordination scolaire* et/ou des coordinations plus spécifiques. Ces comités, qui se réunissent à intervalles réguliers, rassembleraient les PO et les directions des différents établissements concernés ainsi que les représentants des organisations syndicales et des représentants des associations de parents. Il s'agirait en tout état de cause de structures légères qui ne requièrent qu'un soutien administratif minimal. Pour ce qui concerne les problèmes de coordination *entre* établissements de plusieurs groupes d'établissements et entre plusieurs zones, il y aurait lieu de prévoir des mécanismes de liaison ad hoc (réunions, groupe de projet ou rôles de liaison).

8. Le critère du nombre et de la taille des établissements est-il le critère nécessaire et suffisant pour répartir le travail entre les DCO ? N'est-il pas préférable de spécialiser des DCO dédiés au fondamental et d'autres au secondaire ? Il importe de conserver une grande flexibilité à cet égard. On pourrait imaginer des directions territoriales compétentes pour l'ensemble des établissements d'une zone : fondamental, secondaire général, secondaire technique de transition, secondaire technique de qualification, professionnel. Et en leur sein des DCO spécialisés en fonction des établissements dont ils assurent la contractualisation et l'évaluation. On pourrait également imaginer, par exemple pour les gros établissements, que l'évaluation (rencontre avec les équipes, les parents, etc.) soit assurée par un duo (un DCO et un référent). Ces questions seront approfondies dans le cadre de la réforme de l'AGE dont question ci-dessous.

9. Il faut en tout cas se garder de la tentation d'une « coordination généralisée » qui conduirait à mettre autour de la table trop d'acteurs distincts porteurs de trop d'enjeux distincts lors de méga-réunions. Les enjeux du fondamental et du secondaire, de l'ordinaire et du spécialisé, sont souvent très distincts. **Si l'on adopte une structuration par zone, il y aura lieu de constituer plusieurs comités permanents en fonction des domaines de coordination spécifique.** Les réunions doivent porter sur des enjeux qui concernent l'ensemble des participants invités.

ii. Evolution du service d'inspection

En pratique, une partie des inspecteurs rejoignent les directions de zone. Rebaptisés « délégués aux contrats d'objectifs (DCO) », ces inspecteurs *newlook* deviennent le pivot du pilotage du système scolaire et voient leur fonction se transformer profondément : ils passent de leur rôle traditionnel de « contrôle des enseignants et de l'enseignement des disciplines » à la gestion des contrats, l'évaluation des établissements et la coordination interréseaux.

Placés sous l'autorité des directeurs de zone et chargés de la contractualisation, de l'évaluation et de la coordination interréseaux à l'exclusion de tout travail d'inspection dans les écoles, les DCO, en viendraient à former littéralement un nouveau corps au

sein de l'administration scolaire²². En début de carrière, ils devraient bénéficier d'un tutorat et d'un temps suffisant pour découvrir leur nouveau métier. Leur propre évaluation porterait notamment sur : a) leur comportement pendant l'intervention ; b) le processus de contractualisation et d'évaluation ; c) la qualité du rapport d'évaluation ; d) la qualité du feedback à l'école. L'administration centrale devrait veiller à assurer des échanges réguliers entre eux et des formations transversales afin d'assurer la conformité générale de la gouvernance scolaire.

Pour différentes raisons, il est proposé qu'au moins dans un premier temps, les DCO, dans leur majorité, soient recrutés parmi les inspecteurs. Il conviendra toutefois de veiller scrupuleusement aux conditions, de formation notamment, qui permettront aux inspecteurs de s'inscrire dans un profil de fonction très différent de leur profil actuel. Il conviendra par la suite d'examiner si l'Inspection doit rester un passage obligé.

Quant au Service Général de l'Inspection, il conserverait l'essentiel de ses missions, y compris le contrôle du niveau des études dans un cadre qui devra toutefois être redéfini en fonction de la dynamique de contractualisation et du transfert d'une partie des inspecteurs dans les directions de zone. La dynamique de contractualisation est en effet incompatible avec le maintien d'un contrôle systématique du niveau des études. Le nouveau service d'inspection comprendrait en particulier un service d'audit intervenant dans les établissements où des difficultés se posent (voir le point 18.2 et 18.3 pages 6 et 7 à cet égard). En tout état de cause, ce service d'audit doit rester indépendant des directions territoriales et des DCO. Il est exclu qu'un DCO soit à la fois co-contractant du plan de pilotage et auditeur du même établissement. L'audit doit matérialiser un « droit de regard » de l'administration centrale dans le cas d'établissements qui posent difficulté par rapport à la réalisation de leurs objectifs.

iii. Rôle des fédérations de po et des conseillers pédagogiques

Dans le cadre de la contractualisation, les fédérations de PO assurent le soutien rapproché et l'accompagnement des équipes pédagogiques et le suivi de la mise en œuvre des stratégies des établissements ; elles facilitent la communication avec les DCO et l'administration centrale et favorisent la collaboration entre écoles d'un même réseau (mise en place d'un centre de gestion par exemple). Il est à noter que dans

²² Voici, à titre d'exemple, le genre de caractéristiques que retient l'*Office for Standards in Education (UK)* : 5 ans d'expérience dans l'enseignement ; une formation de deux ans en management scolaire comportant analyse des données, communication, fixation d'objectifs, négociation, leadership d'équipe, prise de parole en public.

certaines PO, en particulier ceux des grandes villes et des provinces, ce rôle peut être joué en partie par les PO eux-mêmes.

Dans ce cadre, les conseillers pédagogiques voient leur rôle évoluer. Ils restent chargés comme aujourd'hui :

- de soutenir le développement des projets éducatif et pédagogique propres au réseau d'enseignement (programmes d'études, formation continuée, accompagnement pédagogique, outils pédagogiques, etc.) ;
- de soutenir le développement et la mise en œuvre des projets d'établissement.

Ils sont en outre chargés :

- de soutenir la conception et la mise en œuvre du plan de pilotage ;
- de soutenir le développement de pratiques collaboratives au sein des établissements ;
- de soutenir et d'accompagner les écoles « en écart de performance ».

Par ailleurs, les Fédérations de PO sont chargées d'un certain nombre de missions spécifiques de coordination et de support au niveau de chaque zone dans le cadre par exemple de la prise en charge des élèves à besoins spécifiques, de l'implémentation de la stratégie numérique ou du parcours culturel et artistique.

Le rôle de support à assumer par les Fédérations de PO à cet égard est central pour la mise en œuvre effective des réformes du Pacte au sein des écoles. A l'exception de certaines PO de grandes villes ou de provinces, la logique qui prévaut à la concentration de ces ressources de support dans les Fédérations de PO est celle de la mutualisation des ressources et des expertises.

La question du recrutement et de la formation des conseillers pédagogiques chargés des missions précitées doit être traitée avec soin par les fédérations de PO. De même, il apparaît nécessaire d'optimiser les ressources consacrées à l'accompagnement assuré par les conseillers pédagogiques pour qu'ils puissent assumer le rôle qui leur est dévolu.

Plus globalement, la mise en place de ce nouveau dispositif et des ressources qui l'accompagnent doit être l'occasion d'une clarification du rôle des fédérations de PO dans le cadre d'une convention entre celles-ci et le Gouvernement relative aux services à prester et aux ressources à mobiliser afin d'assumer adéquatement le soutien et l'accompagnement des écoles. Concrètement, des contrats seront conclus entre le

Pouvoir régulateur et les Fédérations de PO prévoyant les ressources propres qui leur sont attribuées d'une part, les fonctions d'accompagnement, de support et de coordination qu'elles doivent organiser d'autre part. Ces contrats feront l'objet d'une évaluation par le régulateur parallèlement à l'évaluation des plans de pilotage des écoles et dans la même logique d'autonomie et de responsabilisation.

En vue de la conclusion de ces contrats, il conviendra de préciser les missions d'accompagnement, de support et de coordination évoquées ci-dessus puis de quantifier les ressources à affecter à ces missions dans chaque fédération de PO, de déterminer les ressources disponibles pour ces missions parmi les conseillers pédagogiques actuellement rémunérés d'une manière ou d'une autre par la FWB et définir les ressources complémentaires qui doivent y être affectées dans chacune des fédérations de PO (en tenant compte des ressources disponibles dans les PO eux-mêmes).

Un ordre de grandeur des ressources à mobiliser pour que les Fédérations de PO puissent jouer leur rôle a été défini à ce stade dans le tableaux relatif aux modalités d'opérationnalisation de cette mesure. Cet ordre de grandeur devra être affiné à court terme dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte pour la conclusion des premiers contrats avec les fédérations de PO.

Au-delà de ce qui peut faire l'objet de mutualisations des supports au niveau des fédérations de PO, **la mise en capacité des PO à assumer le rôle qui est le leur dans le cadre défini ci-dessus** doit retenir l'attention. Certains d'entre eux ne rencontreront pas toutes les conditions de compétence et de disponibilité qui sont indispensables à la gestion d'un établissement scolaire. Outre les nécessaires délégations à octroyer aux directions pour leur permettre d'assumer leurs responsabilités et la question des mutualisations de fonctions administratives et de gestion abordées infra, il est utile que le passage à la nouvelle gouvernance soit l'occasion, pour chacun des PO, d'initier une réflexion sur leur fonctionnement et d'élaborer une stratégie explicite visant à assumer au mieux leurs missions propres. Il est sans doute temps de susciter certains remembrements de PO par exemple au sein d'ASBL ou d'intercommunales. À cet effet, des incitants peuvent être envisagés dans le respect de l'autorité communale ou provinciale et de la liberté d'association.

(4) LES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF

Le GC insiste sur une série de conditions *sine qua non* de la mise en œuvre effective du dispositif de responsabilisation. Le GC estime que, si ces conditions générales ne sont pas remplies, le nouveau dispositif n'apportera pas les effets bénéfiques attendus.

1. Tout d'abord, le système proposé se présente comme un système cohérent et non comme un catalogue de propositions indépendantes les unes des autres : il ne saurait être question d'adopter certaines composantes du projet et d'en délaissier d'autres.
2. Il y aura lieu de préciser clairement les missions, rôles, droits et devoirs des différents acteurs concernés : directeurs de zone, DCO, PO, directeurs d'établissements, conseillers pédagogiques, fédérations de PO en sorte de prévenir toute espèce d'ambiguïté, de recouvrement ou de conflit. Dans ce cadre, les rôles de pouvoir régulateur et de pouvoir organisateur doivent être clairement distingués et l'AGE doit être réformée en ce sens. Plus globalement, la nouvelle gouvernance suppose une réforme en profondeur de l'AGE dont les orientations sont évoquées ci-dessous.
3. L'ensemble du dispositif repose sur l'instauration d'espaces de dialogue et de coordination entre les différents acteurs : entre la direction de l'établissement et ses personnels, entre la direction/le PO et le DCO, entre établissements au sein d'un même groupement, entre DCO au sein d'une même zone, entre directeurs de zone. Ces espaces ne peuvent pas être simplement abandonnés au bon vouloir des acteurs, ils devront faire l'objet d'un minimum de consignes explicites.
4. La responsabilisation des établissements ne va pas sans les marges d'autonomie qui permettront aux établissements de mettre effectivement en œuvre les réformes. Le GC insiste donc sur les éléments suivants à propos desquels la position du GC est détaillée dans les pages suivantes:
 - a) *les directions doivent disposer du temps nécessaire* pour assumer leur leadership, ce qui renvoie à l'octroi d'un soutien administratif et éducatif et la mise en œuvre de dispositifs destinés à permettre au directeur de se concentrer sur le leadership, comme la mutualisation des ressources administratives et techniques;
 - b) *les enseignants doivent disposer du temps nécessaire* pour participer aux échanges et réunions inhérents au nouveau fonctionnement, ce qui renvoie à la *clarification de leur charge de travail*;
 - c) les PO doivent impliquer les directions dans le primo-recrutement des membres du personnel dans le respect des règles statutaires actuelles ou telles qu'elles pourraient évoluer suite aux négociations entre organisations représentatives des fédérations de PO et organisations syndicales.

- d) les PO et les directeurs doivent disposer de plus de souplesse dans la gestion des moyens d'encadrement. Concrètement, à ce propos, le GC s'accorde sur le fait que les PO et les directions pourront affecter des ressources nouvelles à des fonctions de gestion, de soutien et d'animation des équipes pédagogiques dans le cadre de la nouvelle carrière en trois étapes des enseignants évoquée ci-dessous. Concrètement, les écoles disposeront en effet de périodes nouvelles permettant d'affecter des enseignants expérimentés à des fonctions collectives (infra pour plus de détails à cet égard). En attendant la mise en œuvre de ce nouveau dispositif dans l'enseignement secondaire, à titre transitoire, les PO pourront affecter un pourcentage plus important de leur NTPP ou de leur capital période à ce type de fonctions que les 3% actuels, après concertation au sein de l'organe de démocratie locale sur le montant et l'usage du NTPP ou capital période et pour autant que les enseignants chargés de missions spécifiques dans ce cadre soient désignés sur la base de la procédure objectivée proposée pour la désignation des fonctions réservées aux enseignants expérimentés (infra pour plus de détails à ce propos) ;
 - e) les directeurs doivent présenter *un profil et des compétences adaptés* à ces nouvelles pratiques de pilotage, ce qui suppose d'améliorer leur mode de recrutement;
 - f) les établissements doivent *recevoir toute l'information nécessaire* à la conception et la mise en œuvre du contrat d'objectifs, ce qui nécessite certaines réformes au niveau de l'administration centrale (voir ci-dessous);
 - g) l'ensemble du dispositif suppose de mettre en place toute forme de dispositif renforçant la responsabilité collective comme par exemple *un leadership pédagogique distribué au sein des écoles*.
5. La responsabilisation collective renvoie toujours à la responsabilité individuelle, ce qui suppose une évaluation principalement formative des directions aussi bien que des enseignants (pour plus de détails sur cette question, voir *infra*).
 6. Il y aura lieu de veiller à ce que les DCO, directeurs de zone et conseillers pédagogiques soient en nombre suffisant pour assurer la mise en œuvre du dispositif.

7. Il y aura lieu de former les responsables, en particulier les directeurs d'établissement, les DCO, les directeurs de zone et les conseillers pédagogiques en charge d'épauler les écoles dans la conception et la mise en œuvre des plans de pilotage.
8. Il sera simplement impossible de lancer un tel processus d'un seul coup pour l'ensemble des établissements. Le GT recommande d'échelonner la mise en œuvre du projet sur au moins trois années. En préalable à toute contractualisation, il importera que les structures décentralisées par zones soient au moins partiellement mises en place, que le Service d'Inspection soit au moins partiellement restructuré, que certains DCO aient été désignés et formés et qu'un ensemble cohérent d'indicateurs aient été définis et soient disponibles. Il y aura nécessairement une phase d'apprentissage des nouvelles règles du jeu et cette phase doit être pilotée avec un maximum de prudence et d'attention.
9. La mise en œuvre du nouveau dispositif suppose une campagne d'information, de sensibilisation et de formation systématique. C'est un vaste processus de dialogue et de persuasion qu'il s'agira de mettre en place, et ce processus ne saurait se réduire à l'envoi d'un document officiel aux PO et aux directions d'école. Il y aura lieu d'organiser des réunions de sensibilisation avec l'ensemble des acteurs concernés, en ce compris les parents.

(5) LES FONCTIONS, PROCESSUS ET ORGANES DU PILOTAGE CENTRAL DU SYSTÈME SCOLAIRE

i. Une évolution substantielle de l'Administration générale de l'Enseignement.

Les lignes forces de l'évolution de l'AGE pour mettre cette administration en capacité de jouer le rôle attendu du régulateur dans le nouveau système de pilotage du système scolaire décrit ci-dessus devront être les suivantes :

- les fonctions d'autorité régulatrice et de pouvoir organisateur de WBE seront clairement distinguées. Toute la gestion de WBE sera sortie du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles et logée au sein d'une entité autonome. L'AGE se concentrera exclusivement sur les fonctions de pouvoir régulateur ;
- outre les services de support transversaux, la future AGE s'articulera autour de 4 entités: une DG du pilotage du système éducatif, une DG de l'Enseignement

obligatoire, une DG des Personnels de l'Enseignement et une DG de l'Enseignement Non Obligatoire et de la Recherche scientifique.

- parmi les trois entités chargées de l'enseignement obligatoire, la première concentrera tous les services chargés du pilotage de l'enseignement (dimension stratégique), la deuxième les services chargés de l'élaboration et de l'opérationnalisation des réglementations et la troisième les services chargés de la gestion des personnels de l'enseignement ;
- la DG du pilotage du système éducatif sera organisée autour de 4 entités : le service des standards éducatifs et des évaluations, le service de l'analyse et de la prospective, le service du pilotage des établissements et le service de l'Inspection ;
- le service des standards éducatifs et de l'évaluation sera responsable de la rédaction des référentiels de compétence et de pistes didactiques, de l'approbation des programmes, de la rédaction et de l'organisation des évaluations externes et de l'élaboration et de la diffusion d'outils d'évaluation ;
- le service de l'analyse et de la prospective concentrera les capacités d'analyse et de proposition stratégique en matière d'enseignement. Il sera appelé à nourrir la réflexion de l'ensemble des instances de décision et d'avis en matière de politique éducative (élaboration des objectifs généraux du système, analyse de la performance du système, évaluation des politiques, définition et diffusion des projets d'enseignement innovants, coordination de la recherche et suivi des évolutions internationales, politique de développement, d'exploitation et de diffusion des données éducatives, y compris les aspects IT, etc...). L'Observatoire du qualifiant, des métiers et des technologies dont question ci-après sera situé au sein de ce service.
- le service du pilotage des établissements rassemblera les directeurs de zone et les DCO ;
- le service de l'Inspection exercera les missions revisitées de l'Inspection. Il importe en effet comme mentionné supra qu'une distinction claire soit opérée entre le corps des DCO placés sous l'autorité des directeurs de zone et le corps de l'Inspection.

ii. L'évolution de la commission de pilotage

Dans la logique exposée ci-dessus, il importe de distinguer clairement les fonctions de pouvoir régulateur et de pouvoir organisateur dans la gestion du système scolaire, tout en associant les représentants des acteurs au pilotage.

Cette clarification impose de revisiter la composition et les missions de la commission de pilotage autour des deux principes suivants :

- la commission de pilotage doit être un organe d'avis dont la mission est d'associer les représentants du système éducatif au pilotage de celui-ci sans remettre en cause le pouvoir de décision final devant appartenir au régulateur, soit chacun pour ce qui les concerne au Parlement, au Gouvernement, aux Ministres compétents ou aux membres de l'administration auxquels ces derniers délèguent des pouvoirs et des compétences ; ainsi, par exemple, les objectifs généraux du système scolaire devront être définis par le Gouvernement, sur proposition du service de l'analyse et de la prospective après avis de la commission de pilotage ; l'avis de la commission de pilotage devra également être demandé sur l'évaluation générale de la mise en œuvre des objectifs assignés au système éducatif ;
- la composition de la commission de pilotage devra à l'avenir refléter la composition du groupe central du Pacte. Une distinction claire devra être opérée entre cet organe et les experts scientifiques qui devront être associées sous une forme appropriée aux aspects du pilotage du système éducatif qui les concernent. La commission de pilotage dans sa nouvelle composition pourra inviter des experts scientifiques à ses travaux quand elle le juge utile.

iii. La production des données et indicateurs

Il conviendra de définir les données à rassembler, articuler et développer et les indicateurs à construire afin de mettre des informations pertinentes à disposition du pilotage du système, de la zone et de l'école. En fonction des objectifs poursuivis, ces indicateurs pourraient être déclinés selon certaines catégories d'écoles (en fonction de l'ISE, du type d'école, etc.). Ces indicateurs propres au système scolaire devront être complétés par des données de contexte, indispensables à une interprétation correcte de la situation locale, de ses spécificités et à la compréhension des évolutions observées. Il conviendra par ailleurs de déterminer les conditions à mettre en place pour garantir la construction d'indicateurs fiables et valides ainsi que la compréhension et l'appropriation de ces outils de pilotage par les acteurs concernés. Un décret définira

les données à transmettre par les différents acteurs du système au régulateur et vice-versa, ainsi que les modalités de cette transmission. Ce projet de décret se basera sur l'accord sectoriel de 2015/2016 pour ce qui concerne la transmission de données informatisées aux organes de représentation et de coordination reconnus, ces données devant servir exclusivement à l'évaluation de la qualité et des conditions d'enseignement prodiguées par les établissements. Le décret visera également les modalités de transmission informatisée d'informations des écoles vers l'administration avec le concours des systèmes informatiques propres aux fédérations de pouvoirs organisateurs, et ce, dans une perspective de simplification administrative et d'amélioration de la gestion des données. Un système intégré de bases de données et d'outils de pilotage sera mis sur pied à partir d'une plateforme numérique au service de l'ensemble des acteurs du système.

iv. La promotion de l'innovation pédagogique

Le pilotage macro - ou la gouvernance - du système éducatif conduisent également à envisager la place et le rôle de la recherche en éducation, et plus généralement ceux de l'innovation.

Le GC s'est tout d'abord accordé sur la nécessité de consolider le principe d'« espace d'innovation » à travers une série de principes :

- le développement, la diversification et la promotion de l'offre de formation afin de rencontrer les besoins des enseignants et des agents CPMS ;
- les échanges et le partage d'expériences entre enseignants en privilégiant l'observation et l'expérimentation de pratiques ;
- le développement et la diffusion des outils et ressources fiables et valides en vue de renforcer le caractère structurel du travail collaboratif ;
- le soutien aux directions, par le biais de la formation et du coaching ;

Le rôle et la place de l'innovation dans le domaine de l'éducation doivent également s'envisager dans le cadre d'une réflexion relative au fonctionnement de la recherche en éducation en FWB, à son association au pilotage du système, mais aussi en lien avec le développement des pratiques collaboratives et l'identification et de la diffusion des pratiques pertinentes. Dans cette perspective, la nouvelle Direction générale du Pilotage intégrera un département de l'analyse et de la prospective, également axé sur la recherche-développement, qui favorise une approche dynamique de la recherche et de ses résultats et vise un investissement dans l'innovation, en particulier dans les programmes qui ont fait leurs preuves. Un agenda

de recherche issu d'une collaboration poussée avec le monde de la recherche devra être établi.

Il est proposé de mieux combiner les apports issus de différents paradigmes de la recherche et, dans cette perspective, de s'appuyer plus largement sur les résultats de recherches, et sur modèle de l'éducation fondée sur des preuves (EBE). L'EBE développé aux Pays-Bas et dans les pays anglo-saxons²³, mais quasi inexistant en FWB, vise la mise à disposition des élèves et des équipes éducatives des outils, méthodes, dispositifs (à l'échelle d'une discipline précise ou de l'école dans son ensemble) « confirmés » ou testés dans le cadre de recherches scientifiques plus largement basées sur une évaluation des effets des interventions. L'approche se veut également dynamique, dans la mesure où les nouvelles preuves et connaissances accumulées doivent permettre d'améliorer constamment ce qui est mis en place. Il est évident que le recours aux données issues de la recherche expérimentale ne peut mener à ignorer les recherches qualitatives, recherches-actions, recherches très contextualisées, et que l'adoption de l'approche EBE en Fédération Wallonie-Bruxelles ne peut mener à un appauvrissement épistémologique.

En lien avec les priorités et objectifs du système éducatif, et dans le cadre d'un agenda de recherche déterminé avec les universités et les hautes écoles, un nombre limité de programmes innovants mis à l'essai, ainsi que les critères d'évaluation du programme, devront être défini par le Département de l'analyse et de la prospective en lien avec le monde de la recherche. Après en avoir informé les universités et les hautes écoles, ces problématiques identifiées seront confiées à des équipes de recherche qui produiront, avec des enseignants volontaires et des conseillers pédagogiques, des programmes et outils validés. Lorsqu'un programme aura fait ses preuves dans un contexte éducatif donné, elle pourra ensuite être diffusée à plus grande échelle et accompagnée d'incitants pour les écoles dont les équipes éducatives sont favorables au développement du programme.

En cohérence avec le nouveau mode de gouvernance, le développement de ces programmes innovants s'inscrit dans la logique d'autonomie et responsabilisation des établissements scolaires, incarnée par le dispositif de contractualisation. En lien avec la volonté de laisser aux équipes éducatives l'autonomie dans les choix pédagogiques qui les concernent, l'utilisation d'un programme ou d'un outil relèvera du choix de ces équipes. Le déploiement de ce programme ou de cet outil devra

²³ Le développement de l'EBE repose sur une critique de réformes éducatives guidées par des phénomènes de mode ou l'influence de groupes de pression mus par des intérêts économiques ou idéologiques, mais aussi sur une critique du fonctionnement et des résultats de la recherche en éducation.

s'intégrer au plan de pilotage (EED) ou au dispositif de rattrapage des établissements en écart de performances proposés par les directions/PO et les équipes éducatives. On note en particulier que les programmes ou outils de nature pédagogique et didactique présentent l'avantage de permettre aux équipes de découvrir de nouvelles pratiques et de remettre en question leurs propres pratiques ; d'accentuer et de centrer le travail collaboratif des équipes sur des pratiques concrètes et des considérations essentiellement pédagogiques ; et soutient également le leadership distribué en affirmant le rôle de « leader pédagogique » de la personne qui coordonnerait l'implantation de l'outil, par exemple un membre expérimenté de l'équipe pédagogique.

Le développement d'incitants à utiliser des programmes innovants qui ont fait leurs preuves sera privilégié dans le cadre de l'évolution de la politique de soutien aux établissements bénéficiant de l'encadrement différencié (EED), et dans le cadre du dispositif qui concerne les écoles en situation d'écarts significatifs de performances (voir également *infra*, OS4). L'avis de la commission de pilotage sera sollicité sur les programmes à privilégier. Sans que leur utilisation ne devienne en tant que telle une condition de subventionnement, les écoles pourront dans ce cadre bénéficier de programmes et outils répondant spécifiquement aux défis qui sont les leurs, des outils destinés tant aux enseignants qu'aux élèves et aux parents. La sélection des domaines prioritaires ne s'écartera probablement pas de ce qui est actuellement prévu pour l'encadrement différencié, à savoir la maîtrise des apprentissages de base, et de la langue française en particulier, la lutte contre l'échec, le redoublement et le retard scolaires ; la détection rapide des difficultés scolaires, l'organisation de la remédiation immédiate et la mise en œuvre de pédagogies différenciées ; et la prévention du décrochage scolaire.

Le développement de ces programmes et outils doit également pouvoir bénéficier d'une aide externe à l'établissement – guidance pédagogique, coaching, accompagnement, etc. – qui constitue alors un véritable levier complémentaire pour l'innovation pédagogique, en permettant de s'appropriier les nouvelles pratiques suggérées, notamment dans le cadre des pratiques collaboratives. L'appel à des acteurs et spécialistes extérieurs tels que des conseillers pédagogiques, des experts logopédiques et des chercheurs en didactique pour favoriser la dynamique d'apprentissage organisationnel et de développement professionnel, contribuera également à impulser des changements, à former les enseignants à de nouvelles pratiques et à coordonner les actions et les programmes mis en œuvre. Dans ce contexte, il pourrait être pertinent de systématiser l'offre de service d'un conseiller pédagogique aux établissements pour la conception et l'accompagnement de la mise en œuvre du Plan de pilotage (qui intégrera les éléments spécifiques relatifs à l'encadrement

différencié) et du dispositif de rattrapage prévu dans le cas des établissements en écarts significatifs de performances.

Il s'agira enfin de promouvoir ces programmes et outils sur la plateforme de ressources pédagogiques évoquée dans le cadre de l'objectif consacré à la transition numérique et d'introduire la sensibilisation à ces programmes et outils dans les programmes de formation continuée des enseignants.

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|---|--|--|-----------------------|
| <p>Mettre en place un nouveau cadre de pilotage des établissements</p> | <p>Implémentation selon les modalités décrites ci-dessus incluant notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le déploiement d'une double logique d'autonomisation et de responsabilisation, ainsi que de la capacité à développer un pilotage permettant de traduire les objectifs généraux du système en stratégies propres à chaque établissement, à travers la mise en œuvre d'un mécanisme de contractualisation entre le PR, d'une part, et les POs/établissements, d'autre part - Le déploiement du nouveau corps des DCOs et la réforme de l'inspection (voir aussi initiative OS2.1.c) - Le développement, dans ce cadre, des mécanismes de soutien et d'assistance aux établissements (notamment à travers l'attribution de moyens spécifiques aux FPOs à travers un mécanisme de contractualisation propre; supra) - Le déploiement des bases de données et indicateurs nécessaires (initiative OS2.1.b) - La mise en place d'initiatives de simplification administrative et le renforcement de l'assistance administrative dans le fondamental et le spécialisé - ainsi que le déploiement de fonctions d'encadrement intermédiaire tels que les coordinateurs pédagogiques - L'assurance que les équipes de directions et pédagogiques disposent du temps nécessaire pour assurer la définition et la mise en œuvre des stratégies d'amélioration (initiatives OS2.2.h, OS2.2.f, OS2.2.b) | <p>Inclus dans la budgétisation de cette initiative:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le coût du déploiement du nouveau corps de DCOs et de la réforme de l'inspection (à déterminer; réalisé au moins partiellement par le redéploiement des ressources internes de l'administration en lien avec le passage de l'inspection à une logique d'audit) - Le coût du déploiement des nouvelles ressources d'assistance et de conseil aux établissements <p>La quantification de ces ressources devra être affinée dans la suite des travaux du Pacte. A ce stade, 300 nouveaux ETP nets sont budgétés (à un coût moyen de ~50 000 EUR) pour l'ensemble des initiatives demandant le déploiement de nouvelles ressources d'assistance et de soutien aux établissements (à l'exception des initiatives ayant fait l'objet d'une comptabilisation propres tel le soutien administratif aux directions du fondamental et du spécialisé, initiative OS2.2.b)</p> <p>Le coût des autres conditions de mise en œuvre au déploiement du nouveau cadre de pilotage est inclus dans les initiatives ad-hoc (voir initiatives référencées dans les modalités).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 15 mEUR | <p>OS2.1.a</p> |

| | | | |
|---|--|--|-----------------------|
| <p>Développer un système intégré de bases de données et d'outils de pilotage</p> | <p>Modalités d'implémentation à définir dans la phase de rédaction des plans d'action.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - La budgétisation se limite ici aux bases de données et indicateurs sensu stricto et non, au développement plus général des services informatiques (sur ce point, voir initiatives OS2.1.c et OS1.6.h) - Dans tous les cas, nécessitera un investissement initial important par rapport au coût en rythme de croisière (équipe de projet dédiée et investissement IT) et dont il faudra tenir compte dans la trajectoire budgétaire - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 1 mEUR dans l'attente d'une budgétisation plus précise, et dans une vision de prudence budgétaire | <p>OS2.1.b</p> |
|---|--|--|-----------------------|

| | | | |
|---|--|---|----------------|
| <p>Transformer l'Administration Générale de l'Enseignement (AGE)</p> | <p>En ligne avec les orientations reprises ci-dessus, mise en place des initiatives suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Séparation fonctionnelle du réseau WBE et des services de type PR de l'AGE - Réforme de l'inspection en lien avec le nouveau cadre de pilotage - Révision de la structure organisationnelle de l'AGE afin (a) de promouvoir une organisation plus efficiente et plus accessible aux usagers, (b) d'intégrer les nouveaux services liés aux initiatives du Pacte (en particulier, le corps des DCOs), (c) de permettre la mise en place d'un véritable service du pilotage doté notamment des capacités d'analyse et de prospective nécessaires à l'amélioration continue du système éducatif et à la mise en œuvre du nouveau cadre de pilotage des établissements - Déploiement au sein de l'AGE d'une partie des équipes de projet en charge de l'implémentation des initiatives du Pacte - Mise en œuvre de chantiers majeurs d'amélioration du fonctionnement de l'AGE (actuellement en voie de priorisation et de phasage) | <ul style="list-style-type: none"> - L'autonomisation du réseau W-BE est réalisée sous une hypothèse de neutralité budgétaire à travers l'augmentation de l'efficacité opérationnelle du réseau - Les ressources nouvelles requises dans le cadre d'autres initiatives prioritaires sont comptabilisées séparément pour chacune de ces initiatives (ex. OS2.1.a) - Le coût de la "simplification des processus" aux fins d'allègement de la charge admin. est comptabilisé dans l'initiative ad-hoc (OS2.2.h) - Le coût du renforcement du pilotage - qualifiant compris - est estimé en ordre de grandeur à max. 1,4 mEUR (hypothèse de 20 ETP à 70 kEUR/an) - Le coût de l'amélioration majeure en matière informatique est évalué, en ordre de grandeur, à 5 mEUR, incluant tant les coûts "build" que "run" et répartis entre l'AGE et son (ses) fournisseur(s) de service IT (estimation préliminaire) - Comme toute transformation, celle de l'AGE requerra un investissement significatif dans la "gestion du changement": celui-ci n'est pas comptabilisé ici et devra être pris en compte - Le coût des équipes de projet d'implémentation du Pacte devra être inclus dans la trajectoire budgétaire d'implémentation - Pour le reste, l'hypothèse de travail est que l'amélioration des services de l'AGE sera financée en rythme de croisière par le biais d'une augmentation de l'efficience opérationnelle des services dans un cadre de neutralité budgétaire - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 5,8 mEUR | <p>OS2.1.c</p> |
|---|--|---|----------------|

OS2.2. : DÉVELOPPER LE LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE DES ÉQUIPES DE DIRECTION

A. ORIENTATIONS

Le leadership du chef d'établissement a un impact considérable sur la dynamique positive ou négative d'une école et par voie de conséquence sur les résultats des élèves. Il en découle des attentes fortes en termes de **responsabilisation et de professionnalisation de la fonction** et d'impact de celle-ci sur le succès des nouveaux modèles de gouvernance projetés. Comme évoqué ci-dessus, sur la base des réflexions du GT III, 3, le GC inscrit ses propositions de réforme des directions scolaires dans une approche globale qui, au modèle managérial pur, privilégie la convention de **l'apprentissage organisationnel**, fondée sur un climat de confiance et de collaboration. Cette perspective place la direction scolaire au pilotage de l'enseignement dans son établissement, soit au pilotage de processus de responsabilisation et de motivation fondés sur l'engagement des équipes et le soutien à celles-ci : orchestrer et animer le travail pédagogique en équipe ; développer les compétences individuelles et collectives en encourageant la formation mais aussi en organisant l'accompagnement, le soutien ou le mentorat ; gérer l'évolution professionnelle des enseignants ainsi que du personnel administratif et technique ; évaluer les performances dans une perspective de reconnaissance, de confiance et de motivation. Le travail pédagogique en équipe peut générer des résistances, l'autonomie étant traditionnellement valorisée par l'enseignant dans sa classe. Pour les directions le défi est de taille : ce rôle implique de renforcer la capacité d'une direction à transmettre la vision du projet de son établissement, à mobiliser les membres de son équipe, autour des principes directeurs, des objectifs généraux et opérationnels ainsi que des valeurs portées par ce projet, à susciter l'engagement de chacun, à stimuler la coopération *intra et extra muros*.

Pour que le chef d'établissement soit en capacité d'assumer le rôle central qu'on attend de lui dans l'amélioration du système scolaire, le GC préconise sur la base du rapport du GT III, 3 un certain nombre de réformes qui devront être menées en parallèle pour atteindre l'effet escompté :

(1) ALLÉGER LA CHARGE ADMINISTRATIVE PESANT SUR LES DIRECTIONS

Cet objectif nécessite de travailler sur plusieurs thèmes en parallèle :

1. Le GC soutient la revendication d'une **aide administrative supplémentaire sur site pour les directions de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire spécialisé selon les modalités définies dans le point B « opérationnalisation » ci-dessous**. Sur proposition du directeur, cette aide pourrait répondre à un profil éducatif.
2. Le GC considère que la mutualisation des tâches administratives doit être développée. Des incitants visant cet objectif doivent être imaginés. Dans ce cadre, les mesures suivantes sont envisagées en tant que pistes possibles :
 - a) **Concentrer certaines activités administratives dans des centres de gestion au sein des PO ou entre PO**. Ces centres de gestion peuvent revêtir des formes juridiques diverses selon le contexte, la taille des établissements concernés, le réseau d'appartenance: ASBL, association de fait, intercommunale, etc. Concrètement, un ensemble d'établissements décide de passer une convention pour une durée définie (au moins 5 ans) en mutualisant leurs ressources dans des domaines aussi divers que le secrétariat, l'encodage, l'informatique, la comptabilité, la gestion du personnel ouvrier, le conseil en prévention, le conseil en sécurité, la gestion de la piscine, etc. **Une telle structure ne permet pas seulement de décharger la direction des écoles, elle permet également de spécialiser les tâches et partant de délivrer un service plus professionnel à chacun des établissements** pour autant que ces centres de gestion soient eux-mêmes gérés avec le professionnalisme nécessaire. Il est à noter qu'une telle mutualisation conduit nécessairement à une certaine standardisation des procédures : c'est en quelque sorte le prix à payer pour un surcroît de liberté pédagogique et organisationnelle.
 - b) Une piste proche de la précédente consiste à **conclure un partenariat entre plusieurs établissements et à spécialiser les activités administratives en leur sein** sans pour autant passer par un centre de gestion.
 - c) Une autre piste est de **favoriser certaines fusions d'établissements** (sans remettre en question les implantations géographiques) tout en **garantissant le maintien intégral de leurs ressources**. L'ensemble ainsi fusionné acquiert dès lors une taille suffisante pour spécialiser certaines fonctions administratives en son sein.

3. Afin de gagner du temps et de réduire la charge bureaucratique, **des délégations au niveau de la direction de l'école (ou du centre de gestion)** méritent également d'être prises en compte et notamment : a) une autonomie de gestion du personnel ouvrier : dans certaines conditions, le chef d'établissement doit pouvoir faire exécuter immédiatement les travaux nécessaires dans le respect des règles du bien-être au travail (entretien et réparation des sanitaires, remplacement de vitre brisée, effacement de tags...); b) une autonomie de gestion des frais de fonctionnement : dans certaines conditions, le chef d'établissement doit pouvoir procéder à l'achat de matériel et d'équipement pédagogiques, dans les limites de sa dotation (mais en appliquant toutefois un principe de double signature) et en tenant compte des mécanismes de mutualisation des achats.

4. Il est important de réduire la contrainte administrative, organisationnelle et budgétaire des établissements par **une simplification administrative et un renforcement de la qualité des systèmes informatiques** à disposition des écoles. Trois axes seront poursuivis à cet égard :
 - la digitalisation de l'ensemble des processus métiers de l'AGE à travers une amélioration majeure des services informatiques
 - le déploiement d'une plateforme numérique au service de l'ensemble des acteurs du système
 - une réévaluation progressive systématique de l'ensemble des processus métiers de l'AGE et de la réglementation dont ils sont induits, sur la base d'un plan de priorisation à établir, afin de réduire la charge administrative imposée aux établissements

(2) REDÉFINIR LES MISSIONS ET RESPONSABILITÉS DES DIRECTIONS, Y COMPRIS EN MATIÈRE DE GESTION STRATÉGIQUE DES RESSOURCES HUMAINES DE L'ÉCOLE

Le GC propose **d'adapter dans le statut des directeurs**, les dispositions relatives aux missions générales et spécifiques du chef d'établissement afin de les mettre en phase orientations prises par le Pacte dans la réforme de la fonction de direction. Il s'agit également de définir au niveau de chaque établissement un profil de fonction comprenant un référentiel des activités principales et un référentiel des compétences techniques et comportementales requises pour la fonction de chef d'établissement. A l'instar de ce qui est pratiqué dans les administrations et organisations du secteur non-marchand, une définition de fonction-type serait proposée aux établissements,

définissant les activités principales transversales de directions (responsabilités principales) ainsi qu'un référentiel de compétences génériques techniques et comportementales transversales (dictionnaire de compétences), éventuellement déjà adapté aux divers types d'écoles (niveaux, contextes, etc.). Il est essentiel que les référentiels proposés aux établissements comme l'ensemble des outils qui y sont liés offrent la plus grande flexibilité aux entités afin qu'elles puissent adapter les profils de façon non contraignante, au-delà des compétences de base liées aux missions des chefs d'établissement définies dans leur statut. Il importe toutefois de s'assurer que les établissements se dotent effectivement de ce type de profil. C'est pourquoi il est recommandé de légiférer à ce sujet, mais uniquement sur l'existence et le contenu minimum de l'outil et sur son utilisation dans les processus de recrutement, de sélection, et de gestion de la carrière des directions.

Le GC souligne l'importance de consacrer décrétalement l'implication des chefs d'établissement en vue de leur garantir la maîtrise des leviers nécessaires pour remplir leur rôle de gestion stratégique des ressources de l'établissement. Le chef d'établissement a dans ce cadre un rôle premier à jouer dans **les processus de recrutement** des membres du personnel de son école. *Comme le souligne à juste titre l'OCDE, « la possibilité pour les chefs d'établissement de sélectionner leur personnel enseignant est au cœur de leur capacité d'établir une culture propre à l'établissement et des conditions propices à de meilleurs résultats scolaires. Le manque d'implication de la direction dans l'embauche et le licenciement des enseignants peut limiter sa capacité de réaction, et il est difficile de tenir la direction responsable des résultats scolaires si elle n'a pas voix au chapitre quant à la sélection de son personnel »²⁴.* Un consensus existe au sein du GC pour impliquer dans des conditions à définir les directions dans les primo-recrutements des enseignants et des autres personnels dans le respect des règles statutaires actuelles ou telles qu'elles pourraient évoluer. En toutes hypothèses, le GC considère qu'à tout le moins le directeur doit pouvoir remettre son avis sur toute décision du PO affectant la gestion des ressources humaines de son établissement pour laquelle le PO dispose d'une marge d'appréciation. Pour ce qui concerne la question de l'implication du directeur dans l'évaluation des membres de son personnel, voir ci-dessous. Pour ce qui concerne le question d'une plus grande autonomie des directions et des PO dans la gestion des moyens d'encadrement, voir supra.

²⁴ OCDE (2008), (Re)définir les responsabilités de direction des établissements scolaires, p. 62

(3) OPTIMALISER LE PROCESSUS DE RECRUTEMENT/SÉLECTION DES DIRECTEURS

Le GC soutient **un élargissement du périmètre de recrutement à l'inter-réseau et à l'inter-niveau (jusqu'à l'enseignement supérieur de type long) en FWB**. Au-delà de ce périmètre, il convient de prévoir des dispositions afin que le dossier d'un candidat ayant l'ancienneté requise dans l'enseignement (en Belgique ou à l'étranger, dans la sphère publique ou privée) sans disposer des titres requis puisse être examiné par un jury compétent afin de pouvoir bénéficier d'une sorte de VAE et devenir éligible.

Les éléments de diagnostic soulignent combien le dispositif réglementaire actuel est marqué par la prévalence de critères administratifs comme l'ancienneté, plutôt que par l'adéquation entre le profil des candidats et les défis de l'Ecole. Tant le mécanisme de priorisation par paliers en vigueur dans les réseaux subventionnés, que les procédures au sein du réseau WBE basé sur un classement établi par sur base de l'ancienneté et du nombre d'attestations de réussite à une formation normative, ne permettent guère d'évaluer les compétences des candidats eu égard aux contenus de la lettre de mission et des profils d'activités et de compétences propres à chaque établissement.

Le GC plaide pour une modification substantielle des dispositions du Décret de 2007 (Statut des directeurs), en faveur des mesures suivantes :

1. Revoir le nombre minimal d'années d'ancienneté requis. Une réflexion doit se tenir à ce sujet.
2. Donner un poids décisif à un **processus de sélection professionnalisé** en vue de recruter le candidat qui présente le profil le mieux adapté à la lettre de mission et au profil de compétences. Ce processus pourrait, globalement, se caractériser comme suit :
 - a) une sélection fondée sur une **lettre de mission** et sur la **définition préalable de la fonction** : référentiels d'activités et de compétences (avec indicateurs) ;
 - b) l'intervention d'une **commission de sélection** constituée par le pouvoir organisateur et dont la composition ne serait pas limitée au seul PO. A cet égard, des conditions devront être définies pour garantir la qualité et l'objectivité du processus de sélection. Une assistance professionnelle reconnue à la sélection pourrait par exemple être organisée dans le respect des modalités organisationnelles des différentes catégories de PO.

- c) des **méthodes de sélection** centrées sur l'évaluation des compétences techniques et comportementales et sur la compatibilité du profil du candidat au projet de l'établissement, avec possibilité d'associer au processus une expertise RH ;
 - d) un **feed-back** transmis à chaque candidat ;
 - e) une **prise de décision finale** relevant du pouvoir organisateur.
- 3. Evaluer le stage de façon professionnelle et objective** (avec les méthodes utilisées pour l'évaluation des performances et des compétences) en associant éventuellement un évaluateur expérimenté ou une expertise externe afin de rendre une appréciation objective.

(4) PROFESSIONNALISER LES DIRECTIONS PAR DES STRATÉGIES INTÉGRÉES DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ET UNE APPROCHE PLUS SYSTÉMIQUE DE LA FONCTION

Le GC considère que le développement des compétences des directions devrait se construire sur un parcours de développement professionnel, qui, s'appuyant sur un référentiel d'activités et de compétences (supra), distinguerait ce qui relève :

- d'une **formation de base** (dite « initiale) avant l'entrée en fonction, avec un régime de dispenses possibles en fonction du parcours professionnel et formatif du candidat. La complémentarité entre la formation réseau et la formation interréseaux doit être réfléchi notamment en fonction de l'objectif de mobilité des directeurs, de l'élargissement du périmètre de recrutement à l'interréseaux et des projets éducatifs et modèles organisationnels propres des réseaux. Le GC insiste par ailleurs sur l'importance de l'aspect formation à la gestion des ressources humaines dans le cadre de cette formation.
- d'une **formation/accompagnement d'intégration** au moment de l'insertion professionnelle, ajustée au profil des candidats. Cette formation relèverait de la seule responsabilité des pouvoirs organisateurs et de leurs organes de représentation.
- d'une **formation/accompagnement continué** tout au long de la carrière du chef d'établissement.

Dans cette optique, il importe de revoir dans le statut des directeurs, les dispositions relatives à la formation de base (dite « initiale »). Cette question devra être approfondie,

sans exclure d'emblée qu'une partie de cette formation puisse éventuellement se dérouler durant le stage du directeur.

Il importe également, comme pour les enseignants (infra à cet égard) de structurer la formation/accompagnement d'intégration et continuée dans le cadre d'un **dossier de développement professionnel** (« **portfolio** »). Dans le prolongement de la formation initiale, le développement des compétences des directions doit être conçu comme un continuum. Par ailleurs, le parcours de développement professionnel implique, tout au long de la carrière de direction, mais surtout dans les premières années, un ensemble de processus formatifs formels et informels : formation, mentorat, accompagnement (ou coaching) par des experts externes ou par des pairs, recours à des réseaux d'échanges de pratiques, interventions, etc. Ces approches privilégient l'apprentissage dans le contexte professionnel fondé sur l'expérience. Pour autant, il importe de structurer ce parcours, en l'ajustant d'une part aux profils de compétences requis par la fonction et par l'établissement, et d'autre part aux besoins du titulaire de la fonction. **Le dossier de développement professionnel** est un outil utile à cet effet. Associé au processus d'évaluation, il permettrait, sur base du profil de compétences, d'apprécier les points forts et les points faibles du titulaire et de convenir d'une stratégie de développement adaptée aux éventuelles carences.

(5) *METTRE EN PLACE DES DISPOSITIFS D'ÉVALUATION POUR LES DIRECTEURS*

Il est incontestable que la logique de responsabilisation qui guide la réorganisation des rapports entre les acteurs de l'enseignement doit déboucher sur des mécanismes de responsabilisation individuelle dont l'évaluation fait partie. Il importe toutefois de distinguer évaluation formative et sommative. Toute évaluation sommative doit être précédée d'évaluations formatives offrant à l'intéressé de réelles possibilités d'évoluer par rapport aux carences éventuellement constatées. Pour les directions, en raison de leurs responsabilités propres, les évaluations sommatives peuvent être plus fréquentes que pour les enseignants.

Dans ce cadre, de plus en plus de pays s'orientent, pour les chefs d'établissement scolaires, vers des systèmes de mandats renouvelables. Le GC estime qu'il est peu souhaitable, ou en tout cas prématuré, d'imposer l'option du mandat dans le contexte scolaire actuel en transition. Cependant, il recommande d'en laisser toutefois la possibilité au PO. La durée du mandat serait alors de six ou huit ans, renouvelables. Le GC considère que pour porter ses fruits et répondre à une perspective de développement organisationnel, l'action de pilotage du directeur doit s'inscrire dans une certaine durée, ceci afin de pouvoir créer les conditions d'une démarche collective et accompagner les

processus de changement, en tenant compte de l'histoire et de la culture de chaque établissement. Le renouvellement serait lié à l'évaluation positive du mandataire.

Qu'il soit sous mandat ou nommé, le chef d'établissement doit bénéficier d'un soutien et d'un dialogue avec son PO dans le cadre d'un processus qui participe d'une culture d'évaluation intégrée dans l'établissement (articulée à l'évaluation collective du projet pédagogique/contrat d'objectif et à l'évaluation individuelle des contributions des divers acteurs), et qui poursuit des objectifs de développement et de responsabilisation de la direction.

La question de l'évaluation des directions devra être approfondie mais quelques principes peuvent d'ores et déjà être énoncés :

1. L'évaluation du directeur est placée **sous l'autorité du PO** ;
2. L'évaluation est conçue comme un **processus** dont la périodicité doit être déterminée ;
3. Ce processus prend cours avec **une clarification de la lettre de mission, de la définition de la fonction** (outillé de référentiels), **du contrat d'objectifs** et donc d'une définition de la performance attendue du chef d'établissement ;
4. L'évaluation implique un **dialogue avec le PO**, structuré en étapes tout au long de la période ;
5. En fin de période, l'appréciation est rendue sur base de **critères, d'indicateurs** et d'autres informations préalablement identifiés ;
6. Le processus d'évaluation peut associer dans sa mise en œuvre une **expertise technique** spécialisée ;
7. L'évaluation donne lieu à **des suites**, parmi lesquelles on citera le **développement professionnel** du chef de l'établissement.

(6) METTRE EN PLACE DES ÉQUIPES DE DIRECTION ET DES MÉCANISMES DE DÉLÉGATION

Comme énoncé supra, la logique de responsabilisation implique pour le GC une logique participative et de « leadership distribué » au sein des écoles. Les modalités optimales de la mise en œuvre d'un leadership distribué sont à approfondir sur la base des principes suivants :

1. Privilégier des processus fondés sur les **compétences disponibles, ainsi que sur les projets et les motivations** des acteurs plutôt que sur la création de postes organiques ;
2. Lever les **obstacles d'ordre légal ou réglementaire** à la mise en œuvre de nouvelles pratiques de leadership distribué ;
3. Développer des pratiques qui contribuent à l'amélioration de la **planification et de la gestion de la succession** ;
4. Prendre en compte le **contexte local** dans lequel évolue l'établissement pour définir les modalités de l'action collective voire de la collégialité.

Dans ce cadre, le GC recommande de poursuivre les deux objectifs qui suivent.

i. Rendre possible la délégation pédagogique : créer des rôles de coordinateur pédagogique

Un tel leadership pédagogique distribué s'inscrit directement dans la perspective de développement de l'autonomie et de la responsabilisation des équipes pédagogiques. Il est un facteur essentiel de dynamisation, d'innovation et d'implication des enseignants. Il a en outre l'avantage d'assurer une meilleure continuité des équipes pédagogiques en cas de changement de direction. Il permet également de valoriser les compétences des enseignants en assurant une reconnaissance de leur inventivité pédagogique.

Il existe toutefois certaines conditions à prendre en compte si l'on veut assurer la réussite de ce leadership distribué :

1. Le chef d'établissement reste le responsable général et le garant de la stratégie éducative et pédagogique de son école. La fonction de coordinateur pédagogique est déléguée à titre provisoire, donc pour une durée limitée.
2. Les coordinateurs pédagogiques doivent être pleinement reconnus par leurs pairs pour leur expérience et leur compétence en matière pédagogique comme en matière d'animation.
3. Il importe de préserver la clarté de la ligne hiérarchique : c'est le chef d'établissement qui délègue aux coordinateurs pédagogiques, lesquels lui rendent régulièrement compte de l'état d'avancement de leurs projets

4. Les coordinateurs pédagogiques ont un pouvoir de proposition, mais non pas un pouvoir de décision
5. Il importe que ces coordinateurs disposent du temps nécessaire à l'exercice de ce leadership distribué, mais qu'ils n'en conservent pas moins une activité d'enseignement.

Globalement, il s'agit de promouvoir des missions de « *middle-management pédagogique* ». Le directeur doit pouvoir s'appuyer sur des enseignants afin d'animer l'équipe et d'en assurer la cohérence pédagogique. Concrètement, il s'agit de déléguer explicitement à quelques enseignants, qu'on appellerait *coordinateurs pédagogiques*, la responsabilité de coordonner et de développer les pratiques pédagogiques au sein de l'école. Dépourvus d'autorité formelle mais reconnus par leurs pairs, ils pourraient ainsi, en concertation avec la direction, animer des réunions pédagogiques, susciter des innovations, accompagner ou soutenir des enseignants, rencontrer leurs homologues d'autres écoles, assumer un rôle de conseil auprès du chef d'établissement.

Le GC est d'avis qu'il faut laisser aux établissements l'autonomie pour trouver, en fonction des conditions locales, les modalités les plus performantes de mise en place de ces délégations. Ces délégations pourraient être réservées aux enseignants « expérimentés » dans le cadre de la réforme de la carrière des enseignants préconisée par ailleurs (infra). Les coordinateurs pédagogiques pourraient être désignés pour un mandat d'une durée déterminée, sur base d'un projet soumis au PO et annoncé dans le cadre du contrat d'objectifs. Pour assurer leurs missions, les coordinateurs pédagogiques devront être soutenus par une formation et un accompagnement suffisant et adapté. Cette fonction pourra être exercée par les enseignants expérimentés dans le cadre d'un allègement de leur charge face à la classe. Le GC soutient la mise en place de cette mesure conformément aux conditions évoquées dans le chapitre consacré aux enseignants expérimentés ci-dessous.

ii. Mettre en place une structure de coordination et de concertation au niveau de la direction

En fonction de la taille et de la culture de l'établissement, du nombre d'implantations, la structure et la composition de l'équipe de direction peut varier. L'équipe de direction aura pour mission de réaliser le contrat d'objectifs de l'établissement, de contribuer au management scolaire (pédagogique, administratif, financier,...) et de gérer le portefeuille de projets et d'initiatives. Ses rôles seront d'analyser, proposer, donner du sens et de la cohérence, assurer la transversalité, promouvoir la communication et aider à la prise de décision. Elle sera composée au minimum du directeur qui préside, de son

(ses) adjoint(s) éventuel(s), du (des) coordinateur(s)/responsable(s) pédagogique(s). La participation à cette instance ne confère en tant que telle aucune autorité individuelle à ses membres.

(7) ENVISAGER LA REVALORISATION/HARMONISATION DES BARÈMES DE DIRECTION

La tension barémique entre les fonctions de promotion et les fonctions de recrutement pose question. Dans ce contexte, il est actuellement difficile d'attirer en nombre suffisant les profils les plus adaptés aux postes de direction. Par ailleurs, l'impact de la revalorisation du barème octroyé aux instituteurs et aux régents ayant obtenu un master (application du barème 501) sur la tension entre fonctions de recrutement et fonctions de promotion doit être pris en compte. Le GC propose de mettre à l'étude la question de la tension barémique telle qu'on peut l'observer en Communauté flamande dans le but de rendre la fonction de direction plus attractive. Cette question devra être traitée dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte en lien avec les questions barémiques, notamment dans le cadre de la réforme de la Formation initiale des enseignants.

(8) RÉFORMER LA CARRIÈRE DES DIRECTEURS

Rendre la fonction de direction attractive, c'est aussi et peut-être surtout offrir aux candidats et aux titulaires des possibilités d'évolution professionnelle ainsi que des perspectives de développement et de progression. Ceci suppose une plus grande flexibilité dans la gestion des carrières et, ici aussi, une réforme du Statut de 2007.

Les objectifs de cette réforme sont les suivants :

i. Concevoir un système de mobilité (voire de promotions) permettant de tracer des trajectoires de carrière

Pour éviter les effets de routine ou de sclérose que pourrait revêtir un mandat trop long, tenant compte notamment de la prolongation des carrières et d'un accès plus précoce à la fonction de direction, le GC recommande une facilitation de **la mobilité inter-établissements, inter-niveaux, et inter-réseaux sur base volontaire, y compris vers d'autres fonctions que celles de direction**²⁵. Pour cela il convient que les dispositions

²⁵ Tout en maintenant une prise en compte des années de direction dans le calcul du montant de la pension.

décrétales ouvrent plus largement le champ de la mobilité dans le Décret du 2 février 2007, notamment dans l'enseignement fondamental et dans les fonctions de sélection.

La création d'étapes de carrière ou de « **trajectoires de carrière** » est une piste recommandée par la FRB : « *la création d'échelons intermédiaires de direction dans le fondamental sur le modèle de la fonction de directeur-adjoint dans le secondaire ; (...) La promotion pourrait également s'effectuer vers des établissements de plus grande taille, ou vers le niveau secondaire pour des directions du primaire* ».

ii. Aménager les fins de carrière des directions

La fatigue de fin de carrière est importante dans la fonction de direction, et le constat de titulaires en épuisement professionnel est fréquent. L'insécabilité de la fonction ne permettant pas au chef d'établissement de terminer sa carrière à temps partiel, des solutions alternatives doivent être imaginées pour gérer les fins de carrière des personnels concernés. Cette question sera approfondie dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte.

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|--|--|---|--------------------|
| Redéfinir les missions et responsabilités des directions des établissements scolaires | Priorisation : - Sur base de la description des nouvelles missions et responsabilités des directions - Sous condition de la mise en œuvre des autres initiatives nécessaires pour le développement du leadership pédagogique des directions (OS2.2.b, OS2.2.c, OS2.2.d, OS2.2.e) | Pas de coût propre pour cette initiative (coût inclus dans les initiatives référencées comme conditions de mise en œuvre : OS2.2.b, OS2.2.c, OS2.2.d, OS2.2.e) | OS2.2.a |
| Renforcer l'assistance administrative dans l'enseignement fondamental et le secondaire spécialisé | Modalité de l'attribution des nouvelles ressources à déterminer, notamment dans le cadre d'une mutualisation accrue des fonctions administratives (par ex. via la création de centres de gestion communs à plusieurs établissement/POs) | - Compte tenu des moyens déjà existants, objectif d'atteindre un minimum de 1 ETP par 500 élèves (~19 mEUR à 50 kEUR par ETP). - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 19 mEUR | OS2.2.b |
| Optimiser le processus de recrutement et de sélection des directeurs | Modalités décrites ci-dessus | - Coût du développement de capacités de soutien et d'assistance à un processus professionnel de recrutement inclus dans le coût du déploiement des Plan de pilotage (initiative OS2.1.a) - Le reste des mesures ne génère pas de coût significatif en rythme de croisière (modifications réglementaires) | OS2.2.c |

| | | | |
|--|---|---|----------------|
| Renforcer la formation et l'accompagnement des directions | Modalités décrites ci-dessus | <ul style="list-style-type: none"> - Coaching des nouvelles directions inclus dans la quantification des nouvelles ressources de soutien et d'assistance aux établissements déployées dans le nouveau cadre de pilotage (initiative OS2.1.a) - Formation continuée / pratiques collaboratives entre directions : 0,4 mEUR - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 0,4 mEUR | OS2.2.d |
| Développer l'évaluation des personnels de l'enseignement | Modalités définies ci-dessous | Hypothèse que l'évaluation sera réalisée soit par la direction (dans le cadre de sa charge de travail et sans coût additionnel propre) soit par les coordinateurs pédagogiques (coût inclus dans l'initiative OS2.3.k dans le cadre de la carrière en 3 étapes); sous cette hypothèse, pas de coût additionnel propre. | OS2.2.e |
| Développer la fonction de "coordinateur" pédagogique | Voir l'initiative relative à la création d'une carrière en trois étapes | La budgétisation de cette initiative est incluse dans la budgétisation de la carrière en trois étapes, infra | OS2.2.f |
| Mettre en place une structure collégiale de direction | Modalités décrites ci-dessus | Hypothèse de neutralité budgétaire (coût inclus dans les initiatives OS2.2.d et OS2.3.k) | OS2.2.g |

| | | | |
|---|---|--|-----------------------|
| <p>Simplification administrative</p> | <p>Implémentation à travers trois modalités principales (en cours d'approfondissement et de phasage dans le cadre du projet de transformation organisationnelle de l'AGE):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Digitalisation de l'ensemble des processus métiers de l'AGE à travers une amélioration majeure des services informatiques (voir initiative OS2.1.c) - Déploiement d'une plateforme numérique au service de l'ensemble des acteurs du système (voir initiative OS1.6.h) - Révision progressive systématique de l'ensemble des processus métiers de l'AGE et de la réglementation (sur base d'un plan de priorisation à établir) afin de réduire la charge administrative imposée aux établissements | <ul style="list-style-type: none"> - Coût de la digitalisation des processus et de la plateforme numérique inclus dans la transformation de l'AGE (OS2.1.c) - Simplification des processus estimée sur l'hypothèse d'une task-force spécifique de 4 ETP de haute qualité (90 kEUR/an); à confirmer/affiner dans le cadre de la rédaction des plans d'action de transformation de l'AGE - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 0,4 mEUR | <p>OS2.2.h</p> |
|---|---|--|-----------------------|

OS2.3. : VALORISER ET RESPONSABILISER LES ENSEIGNANTS DANS LE CADRE D'UNE DYNAMIQUE COLLECTIVE D'ORGANISATION APPRENANTE ET D'UNE ÉVOLUTION SUBSTANTIELLE DE LEUR MÉTIER LIÉE AUX ENJEUX ACTUELS DE L'ÉCOLE

A. ORIENTATIONS

Les dynamiques collectives et institutionnelles dans lesquelles doit s'inscrire le métier d'enseignant et qui ont été évoquées ci-avant sont **deux des 5 dimensions** qui doivent guider l'évolution du métier d'enseignant. Conformément à la vision développée au sein du GT III.2, il importe également d'insister sur trois autres dimensions qui doivent orienter une vision prospective du métier d'enseignant et donc les réformes à mettre en œuvre dans le cadre du Pacte :

- 1. Le cœur du métier d'enseignant consiste à organiser et accompagner des apprentissages, généralement dans des situations de groupe, en vue de permettre l'acquisition de connaissances.** Une approche inclusive des apprentissages est prônée, qui intègre plusieurs aspects comme la remédiation, l'évaluation diagnostique et formative, l'aménagement de parcours individualisés pour les élèves et leur accompagnement, lequel comporte des aspects non strictement cognitifs, comme la socialisation des élèves. Par ailleurs, l'enseignant ne s'adresse pas à des élèves isolés, mais il travaille en situation de groupe. Il est donc essentiel que l'enseignant puisse s'appuyer sur le groupe-classe comme un environnement dans lequel chaque élève se développe et qui peut devenir une ressource pour chacun de ses membres.
- 2. Le métier d'enseignant est évolutif dans ses contenus, ses méthodes et ses conditions ; il doit être pensé et anticipé dans sa dynamique temporelle.** La vision statique du métier, où l'on acquiert une fois pour toutes des connaissances et compétences valables durant toute la carrière, est dépassée. (Pour autant, le métier –qui a ses fondements– ne se soumet aucunement à l'air du temps et, souvent même, lui résiste).

Cette dimension a plusieurs implications, notamment : importance de la formation continuée, du souci de saisir les enjeux de l'enseignement dans un esprit de recherche durant toute la carrière, impact sur le statut et sur la charge qui sont susceptibles de se modifier au fil de la carrière, importance pour l'enseignant de développer pour lui-même les attitudes, les compétences et les connaissances qu'il enseigne à ses élèves, etc. Cette capacité des enseignants à renouveler leurs compétences en cours de carrière repose aussi sur une formation initiale et continue de haut niveau²⁶, dotant simultanément (et de manière articulée) les enseignants des compétences professionnelles nécessaires à leur insertion dans le métier et des outils théoriques leur permettant de saisir les fondements du métier, d'en analyser les enjeux et d'en renouveler les pratiques.

Une vision évolutive du métier requiert aussi une réflexion approfondie sur la mobilité en cours de carrière entre des lieux de travail différents (notamment en fonction du niveau socio-économique des établissements) et des fonctions différentes (travail en classe, direction d'établissement, soutien pédagogique, inspection, responsabilités diverses au sein de l'école, ...).

- 3. L'enseignant est un acteur social et culturel.** Si le cœur du métier d'enseignant est bien son rôle d'« organisateur des apprentissages », l'enseignant est aussi un acteur social et culturel. Dans ce cadre, au sein de la classe et des écoles, il prend en compte les dimensions sociales et culturelles de l'apprentissage et du rapport au savoir. Mais le travail de l'enseignant ne se cantonne pas à la classe ; en s'ouvrant sur le monde extérieur, il contribue à créer des liens entre l'école (et ses élèves) et son environnement proche (le quartier) et plus large (la société), notamment le monde associatif, économique, social et culturel.

Pour conduire à la « transformation en profondeur du métier d'enseignant » voulue par le Pacte, **cette vision prospective du métier d'enseignant doit se concrétiser par le fait que, au cours de sa carrière, tout enseignant doit être amené à :**

1. exercer une diversité de tâches qui ne se limitent pas à enseigner devant la classe;
2. connaître (sur base volontaire) une mobilité professionnelle pouvant prendre plusieurs formes : changer d'attributions ou de fonctions au sein de

²⁶ Cf. le travail en cours du GT40 autour de la réforme des formations initiales des enseignants.

- l'établissement, dans des établissements différents relevant ou non d'un même P.O. ou réseau, exercer le métier d'enseignant en parallèle ou en alternance avec un autre métier;
3. exercer son métier en étroite collaboration et complémentarité avec des collègues (internes à l'établissement) et partenaires (externes à l'établissement) au sein de collectifs : équipes pédagogiques, communautés éducatives ...;
 4. s'insérer d'une manière pertinente au regard à sa mission d'enseignant dans la vie sociale et culturelle de l'environnement de l'école;
 5. prendre sa part de la responsabilité collective de l'institution scolaire à ses différents niveaux, notamment celui de la définition de son propre métier et celui de l'établissement lui-même.

Sur la base de cette vision prospective du métier d'enseignant, le GC s'accorde sur les orientations et initiatives suivants :

(1) DÉVELOPPER UNE FORMATION INITIALE ADÉQUATE ET DE HAUT NIVEAU POURSUIVIE PAR UNE FORMATION EN COURS DE CARRIÈRE CONÇUE SELON LES BESOINS DÉFINIS PAR LES OBJECTIFS DU SYSTÈME ÉDUCATIF, LES ENJEUX COLLECTIFS DES ÉTABLISSEMENTS ET LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT

La question de la réforme de la formation initiale des enseignants est centrale par rapport à la réalisation de nombreux objectifs du Pacte. Comme indiqué ci-dessus, les travaux du pacte se fondent sur une vision renouvelée du métier d'enseignant qui emporte des changements de culture professionnelle parfois importants et la mobilisation de compétences spécifiques. Dans ce cadre, si la formation initiale ne constitue jamais le seul levier à mobiliser pour provoquer les changements de culture attendus, elle constitue un élément fondamental dans l'évolution du métier. Ainsi, par exemple, la dynamique collective du travail collaboratif, l'évolution fondamentale des pratiques d'évaluation des élèves dans le cadre d'une lutte résolue contre le redoublement, l'individualisation de parcours d'élèves dans le cadre de l'animation de groupes classes très hétérogènes nécessitent l'appropriation de compétences complexes. Dans ce contexte, le GC s'accorde sur la nécessité d'un renforcement de la formation initiale des enseignants. Il prend acte de la volonté du gouvernement d'allonger cette formation pour qu'elle comporte 4 à 5 années et qu'elle intègre les différentes formes d'enseignement supérieur. Il insiste sur le renforcement des savoirs

disciplinaires, de didactique disciplinaire et des périodes de stage que cette formation doit comporter, notamment pour améliorer l'intégration des enseignants débutants dans la fonction. Le GC insiste également pour que le processus d'élaboration des référentiels définissant le contenu de cette formation initiale renforcée associe les acteurs de l'enseignement et intègre l'ensemble des recommandations que le présent avis énonce quant au contenu de cette formation.

Outre la formation initiale, la **formation en cours de carrière des enseignants** constitue également à la fois un **levier de changement important** et une **composante structurelle de l'exercice d'un métier dont on dit qu'il était par nature évolutif**. Le développement professionnel des enseignants dans un cadre collectivement défini est un des meilleurs leviers pour garantir la qualité du système éducatif. L'impact du développement de la formation continuée des enseignants sur l'efficacité et l'équité du système scolaire est incontestable.

Les orientations définies ci-dessous pour la formation en cours de carrière des enseignants s'appliqueront mutatis mutandis aux autres personnels de l'enseignement. **En matière de formation en cours de carrière des enseignants en particulier**, le GC s'accorde sur les orientations suivantes :

- i. Articuler un système de gestion collective de la formation selon le projet d'établissement avec un système de gestion personnalisée de la formation de l'enseignant**

Pour envisager l'articulation et l'équilibre adéquat entre le système de gestion collective de la formation selon le projet de l'établissement et le plan de pilotage, d'une part, et le système de gestion personnalisée de la formation, d'autre part, il est important de s'accorder sur les objectifs généraux assignés à la formation en cours de carrière.

1. Les objectifs de la formation en cours de carrière

- a) La formation en cours de carrière est un des éléments importants, parmi d'autres, qui vise à améliorer la qualité de l'enseignement en répondant aux objectifs généraux du système et aux objectifs plus spécifiques des établissements et des réseaux.
- b) La qualité de l'enseignement dépend de la qualité de ce qui se fait dans chaque établissement de la fédération Wallonie-Bruxelles. La formation en cours de carrière vise au développement, dans l'équipe éducative de chaque établissement, des compétences collectives susceptibles de

rencontrer les objectifs spécifiques de l'établissement, et par là des réseaux, et les objectifs généraux assignés au système éducatif.

- c) La formation en cours de carrière vise également le développement professionnel personnel des MDP dans le cadre du système éducatif, en ce compris en vue d'une requalification ou de l'accès à une autre fonction dans l'enseignement. En toutes hypothèses, le développement personnel des MDP ne peut se résumer au cadre des objectifs spécifiques d'un établissement ou d'un réseau.

Aujourd'hui, les deux décrets du 11 juillet 2002 demandent à chaque établissement d'élaborer un plan de formation qui définit les objectifs poursuivis par celui-ci et le lien avec le projet d'établissement et, hormis pour ceux qui exercent dans le fondamental ordinaire, chaque membre du personnel doit définir son projet personnel de formation en lien avec le plan de formation de l'établissement.

De plus, le nouvel article 67§2 du Décret Missions prévoit que le plan de pilotage de l'établissement comprend « *la stratégie de l'établissement en matière de formation continuée de son personnel, notamment sur les thèmes ou matières lui permettant d'offrir des soutiens spécifiques aux équipes pédagogiques et aux élèves* ».

Il importe de clarifier l'articulation entre, d'une part, les formations collectives, telles que définies au point a) ci-dessus, qui doivent être reprises dans le plan de formation de l'établissement *qui constitue la stratégie de l'établissement en matière de formation continuée de son personnel* et d'autre part, le projet personnel de formation du MDP, tel que défini au point b) ci-dessus.

2. Les principes de la gestion des formations collectives selon les plans de pilotage et de formation de l'établissement

- a) Un plan de formation (la stratégie de l'établissement en matière de formation visée par l'article 67§2 ci-dessus) est élaboré collectivement et donc co-construit par la direction et son équipe (éventuellement avec l'aide d'un conseiller pédagogique ou d'une autre ressource externe au choix de l'établissement) avant que celui-ci ne soit soumis aux instances de concertation sociales et approuvé par le pouvoir organisateur.
- b) Ce plan s'inscrit dans le plan de pilotage dont il concourt à réaliser les objectifs. Il est donc conclu pour une durée de 6 ans avec une possibilité d'adaptation après 3 ans au moment de l'évaluation intermédiaire du plan de pilotage.

- c) Il analyse les compétences indispensables à développer pour l'équipe en fonction des réponses à apporter :
- d) aux objectifs spécifiques de l'établissement (définis par le plan de pilotage et le contrat d'objectifs) ;
- e) aux objectifs généraux fixés par le pouvoir régulateur pour l'ensemble des établissements de la Fédération, pour ceux appartenant à une zone géographique ou pour ceux présentant certaines spécificités, tels que déclinés par les objectifs spécifiques de l'établissement ;
- f) aux objectifs particuliers des réseaux dans le cadre de leurs projets éducatif et pédagogique.
- g) Il en déduit et définit les besoins collectifs à couvrir en termes de formations pour l'ensemble de l'équipe. Ces besoins collectifs, rencontrés par des formations organisées dans un cadre obligatoire, peuvent se traduire par des formations s'adressant soit à l'équipe entière, soit à des parties d'équipe. Nous les appelons « formations d'équipe » pour les distinguer et des formations concernant un MDP que nous appelons formations individuelles.
- h) Le plan de formation intègre les formations inter-réseaux jugées pertinentes par la direction et son équipe pour rencontrer les besoins collectifs de formation de celle-ci et les formations inter-réseaux rendues obligatoires par l'autorité publique centrale si celles-ci sont connues au moment de l'élaboration du plan de formation ou de son éventuelle adaptation au moment de l'évaluation intermédiaire du plan de pilotage.

Concrètement :

- a) Les formations d'équipe sont organisées dans le temps de travail des enseignants tel que clarifié ci-dessous, en tenant compte de la nécessaire diversification des modes de formation (notamment dans le cadre de pratiques d'accompagnement collectif et collaboratif). Ces formations sont organisées à raison de 4 à 6 jours par an. Il y a lieu d'étudier la possibilité pour les établissements de capitaliser sur une période de trois ou six ans une partie de ces jours. Il y aura lieu de prendre en compte l'impact sur les familles d'une répartition irrégulière des jours de suspension des cours. Le développement souhaitable de cette politique de formation collective nécessite une diversification des modes de formation, l'organisation partielle de ces formations d'équipe hors

temps de travail face à la classe dans le temps de travail tel que clarifié ci-dessous et un accroissement des budgets de formation.

- b) En cas de nécessité (établissements soumis à un plan de rattrapage) ou d'urgence (justifié par une actualité imprévisible), le nombre de jours de suspension des cours peut être augmenté. Dans ce cas, les élèves sont pris en charge (par des APA's, par exemple).
- c) L'organisation de ces formations est du ressort des po/directions notamment si elles s'inscrivent dans des pratiques d'accompagnement collectif et collaboratif et si elles n'ont pas été déléguées aux organismes de formation des réseaux, des organismes de formation des réseaux ou inter-réseaux en fonction des critères de répartition des champs d'intervention de ceux-ci définis ci-dessous.
- d) Comme indiqué supra, les formations inter-réseaux rendues obligatoires sont intégrées dans le plan de formation si celles-ci sont connues au moment de l'élaboration dudit plan ou de son éventuelle adaptation au moment de l'évaluation intermédiaire du plan de pilotage. L'autorité s'efforce de planifier les formations obligatoires en tenant compte du calendrier d'élaboration et d'évaluation des plans de pilotage. Les formations inter-réseaux rendues obligatoires sont organisées à raison de 6 à 12 jours par période de 6 ans sans pouvoir excéder un tiers du volume des formations d'équipe.

3. La gestion personnalisée de la formation des MDP

Comme le prévoyait le décret de 2002 relatif à la formation en cours de carrière de l'enseignement secondaire, chaque membre du personnel doit définir **son projet personnel de formation (intégré au portfolio)** qui doit viser son développement professionnel personnel en lien avec les objectifs généraux du système ou avec les objectifs spécifiques de l'établissement ou du réseau.

Le développement professionnel personnel implique que le membre du personnel soit acteur de sa démarche de professionnalisation, en ce compris en vue d'une requalification ou de l'accès à une autre fonction dans l'enseignement. Il doit permettre également au MDP de comprendre et d'analyser l'environnement organisationnel et institutionnel du système éducatif dans lequel il évolue, ce qui lui permet d'y participer pleinement. Il doit enfin lui permettre de poursuivre le développement des compétences commencé en formation initiale.

Dans le cadre réglementaire actuel, les MDP ont le droit de suivre des formations individuelles pendant le temps de présence des élèves à raison de 10 demi-jours par an

et avec l'accord de la direction. Cette possibilité ne s'est pas suffisamment concrétisée à ce jour en raison de la faiblesse des budgets de remplacement et des difficultés organisationnelles générées par l'absence des enseignants dans ce contexte.

Le développement d'une véritable politique de formation individuelle nécessite une diversification des modes de formation, qu'une réflexion soit menée sur l'organisation partielle de ces formations individuelles, hors temps de présence des élèves, dans le temps de travail tel que clarifié ci-dessous.

Par principe, les formations individuelles, qui s'inscrivent dans une réponse aux besoins collectifs, sont un droit et un devoir du MDP - un droit ce qui implique que la direction et le PO sont tenus de lui accorder le temps nécessaire à la formation dans un cadre négocié pour la partie de ces formations organisées durant le temps de présence des élèves et un devoir ce qui implique que le MDP s'investit activement dans la formation qui répond au besoin spécifique défini. **Exceptionnellement, la formation individuelle doit pouvoir revêtir un caractère obligatoire.** Chaque MDP devrait pouvoir disposer d'un capital de jours de formation de 30 jours à répartir par période de 6 ans.

Concrètement :

Quatre cas de figure de **formations individuelles volontaires** :

- Le MDP, au-delà des formations collectives de l'établissement suivies, identifie des besoins spécifiques supplémentaires ou encore des compétences nouvelles à développer qui contribueront à son développement professionnel personnel et aux besoins spécifiques de l'établissement. La direction marque son accord pour que cette formation se déroule pendant le temps de présence des élèves après avoir vérifié que les choix de formation sont en lien avec les objectifs spécifiques de l'établissement et que des possibilités de remplacement existent. En tout état de cause, la formation se déroule dans le temps de travail du MDP tel que clarifié ci-dessous.
- La direction prend l'initiative de proposer au MDP de suivre une formation individuelle qui serait utile à sa professionnalisation et à l'établissement et dans ce cas, la formation se déroule pendant le temps de présence des élèves si des possibilités de remplacement existent. En tout état de cause, la formation se déroule toujours dans le temps de travail tel que clarifié ci-dessous.

- Le MDP doit pouvoir bénéficier de formations lui permettant d'accéder à d'autres fonctions ou à une requalification dans l'enseignement. Il s'agit ici de répondre aux objectifs généraux du système et personnel du MDP, distincts des objectifs spécifiques de l'établissement. La direction marque son accord pour que cette formation se déroule pendant le temps de présence des élèves après avoir vérifié que les choix de formation sont en lien avec les objectifs généraux du système et que des possibilités de remplacement existent. Hors les cas de requalification obligatoire, les formations permettant au MDP d'accéder à d'autres fonctions peuvent se dérouler en dehors du temps de travail.
- Le MDP et la direction, dans le cadre du processus d'évaluation du MDP, identifient des compétences à développer. Dans ce cas, la formation se déroule pendant le temps de présence des élèves si des possibilités de remplacement existent. En tout état de cause, la formation se déroule toujours dans le temps de travail tel que clarifié ci-dessous.

Outre ces cas de figure de formations individuelles volontaires, dans certains cas limites, dans le cadre du processus d'évaluation, suite à un ou plusieurs entretiens d'évaluation et à des constats répétés, un besoin de formation impérieux peut apparaître. Une formation individuelle doit pouvoir être imposée pendant le temps de présence des élèves.

Le dossier de développement professionnel, « le portfolio », apparaît comme un outil permettant au MDP une réflexion sur son développement personnel et lui ouvrant la voie de diverses formes de valorisation de ses compétences. Par son caractère réflexif, le portfolio soutient l'élaboration du projet personnel de formation.

Le portfolio serait constitué de trois types de dossier, chacun pouvant se nourrir mutuellement.

- Un premier dossier obligatoire reprendrait son **projet personnel de formation** - articulé aux objectifs généraux du système ou spécifiques de l'établissement ou du réseau - et *consignerait les preuves du respect de ses obligations professionnelles* en matière de formation en cours de carrière.
- Un second dossier dans lequel le membre du personnel sélectionne et organise les traces qu'il juge utiles et pertinentes dans le cheminement de son développement professionnel. Il a avant tout une *visée développementale professionnelle personnelle* et participe à la dimension réflexive de celle-ci. Il

inclut le projet personnel de formation construit en référence notamment au plan de formation de l'établissement.

- Un dossier reprenant les traces expérientielles qui permettent de faire valoriser, voire de faire valider des compétences développées et acquises. Il a avant tout une *visée argumentative en vue de faire valider la maîtrise des compétences*, notamment dans le cadre d'une requalification ou dans celui de l'accès à d'autres fonctions dans l'enseignement. Des éléments du premier type de dossier pourraient évidemment être insérés ici.

ii. Garantir la régulation et cohérence de l'offre

1. La régulation de l'offre de formation

La cohérence et la régulation de l'offre de formation doivent être réfléchies à partir de la nouvelle gouvernance projetée dans le rapport du GT IV.1 du Pacte pour un enseignement d'excellence, très largement repris dans le dernier avis du Groupe Central. Elles ne peuvent résulter ni aboutir à un accroissement de la bureaucratie.

Cette régulation doit résulter :

- a) **D'une bonne définition du champ d'intervention des organismes chargés d'organiser la formation continuée** au regard des responsabilités redéfinies des différents acteurs (établissement, réseaux, pouvoir régulateur) dans le dernier avis du groupe central. A cet égard, comme indiqué ci-dessus, les fédérations de PO assurent le soutien rapproché et l'accompagnement des équipes pédagogiques via les cellules et le service de conseil et de soutien pédagogiques, les conseillers pédagogiques et d'autres dispositifs, intervision des directeurs, formation, compagnonnage, etc. L'offre de formation est organisée en interréseau au sein de l'IFC ou au sein des réseaux en fonction des objets de formation et des responsabilités respectives de ceux qui assument le pilotage du système éducatif dans son ensemble, d'une part, et des réseaux, d'autre part.
- b) **Des rapports entre le régulateur décentralisé (DCO) et les établissements** à l'occasion de la négociation et de l'évaluation des plans de pilotage, notamment en ce qu'ils définissent la politique de formation des établissements. C'est à ce moment que le DCO peut pointer la non-adéquation d'un plan de formation par rapport aux

besoins des établissements ou pointer des besoins de formation mal identifiés et insuffisamment couverts au niveau de l'offre ;

- c) **De la définition de thèmes prioritaires de formation.** Au titre des services qu'elles rendent aux PO qu'elles affilient, les Fédérations de PO fixeront des thèmes prioritaires de formation dans la foulée de l'examen des plans de formations auquel elles procèdent, d'indicateurs divers (EENC/EEC, Tabor..), de leurs projets pédagogiques et des constats des DCO. Elles communiqueront et justifieront leurs choix. L'autorité centrale, sur proposition de la commission de pilotage, identifiera de son côté un certain nombre de thèmes prioritaires transversaux résultant des objectifs généraux qu'elle fixe pour le système scolaire ou certaines catégories d'établissements, des constats des DCO ou d'indicateurs divers.
- d) **Des arbitrages à organiser sur l'articulation des offres de formation des organismes réseaux et inter-réseaux.** Le GT COPI-formation actuel élargi aux représentants des OS constitue un lieu adéquat pour permettre d'échanger sur un certain nombre de cas limites, d'éviter des doublons inadéquats, d'identifier les besoins de formation non couverts et d'assurer les complémentarités. Cette instance se saisit des questions qui lui sont transmises par un opérateur ou par l'autorité centrale et transmet à cette dernière les articulations dégagées pour assurer complémentarité et cohérence des offres examinées. A défaut de proposition d'articulation formulée dans un délai à définir, la commission de pilotage arbitre.

Des modalités de publicité et de communication adéquates des différentes offres de formation devront en outre être définies pour permettre à chaque MDP d'obtenir une information claire et globale sur les catalogues de formation qui le concernent.

2. Des critères pour une identification plus claire du champ d'intervention des organismes de formation Réseaux et Inter-réseaux

L'organisation de la formation continuée des enseignants se fait à travers deux grands types d'opérateurs.

Les organismes de formation continuée des réseaux sont chargés de contribuer à la rencontre des objectifs spécifiques de chaque établissement, - tels qu'identifiés dans leur plan de pilotage et traduits en besoins de formation dans le plan de formation - et de leur réseau, - tels qu'exprimés dans leur projet éducatif et pédagogique - .

L'organisme de formation continuée inter-réseaux (IFC) est chargé de contribuer à la rencontre des objectifs généraux tels que définis par l'autorité centrale du système d'enseignement.

- **Les objectifs généraux** définis par l'autorité centrale sont ceux qui concernent l'ensemble des niveaux et des réseaux d'enseignement ou les établissements d'une zone géographique ou les établissements répondant à certaines spécificités et qui doivent être intégrés dans les plans de pilotage des établissements. Ils touchent tous les MDP ou des catégories de MDP, indépendamment du réseau auquel ils appartiennent.

Dans ce cadre, deux types de dispositif de formation doivent être distingués :

(1) Les dispositifs de formation que l'autorité centrale confie d'office à l'IFC parce qu'elle considère qu'ils doivent être conçus de la même façon pour tous les MDP concernés. Ces formations peuvent être obligatoires ou facultatives. Dans le cadre de cette première catégorie de formation, les formations organisées par l'IFC doivent permettre de rencontrer les objectifs suivants :

- La compréhension du système éducatif (enseignants notamment novices)
- L'appropriation des socles de compétences, des compétences terminales et des profils de formation
- Sensibilisation et formation de base sur des thématiques prioritaires de l'autorité centrale (aménagement raisonnables, redoublement, besoins spécifiques, tronc commun, implémentation de dispositifs interréseaux, nouvelles dynamiques d'évaluation, titres et fonctions, prévention de la violence et du harcèlement...)
- Formation des directions aux attentes de l'autorité publique concernant le plan de pilotage de l'établissement et au dispositif de contractualisation
- Mise à niveau des connaissances disciplinaires (contenu)
- Mise à niveau des connaissances techniques (numérique, professeurs de l'enseignement qualifiant)
- La requalification professionnelle permettant des réorientations de carrière en fonction des aspirations des MDP ou de la pénurie constatée dans certaines fonctions

- Le développement des connaissances scientifiques et sociologiques en matière de pédagogie générale (développement de l'enfant, processus d'apprentissage, troubles d'apprentissage, approche par compétences)
- Ressourcement personnel et professionnel (gestion du stress, gestion du temps, épuisement professionnel..)
- Le renforcement de la sécurité dans les établissements scolaires (secourisme, premiers soins - BEPS -, gestion de la sécurité des labos, ..)
- Aspects généraux de la formation des enseignants novices et des enseignants référents chargés de leur encadrement ;

(2) Les dispositifs de formation que l'IFC organise à **titre subsidiaire** si tout ou partie des réseaux ne les organisent pas et qu'ils concernent des thèmes prioritaires de formation définis par l'autorité centrale qui ne doivent pas nécessairement être conçus de la même manière pour tous les MDP concernés (prise en compte des constats des lacunes et difficultés dressées à l'issue des évaluations externes communes à l'ensemble des réseaux, implémentation des nouveaux référentiels, développement des compétences relationnelles et de gestion de groupes en situation éducative, développer différentes modalités de l'éducation au numérique et par le numérique, etc, ...).

- **Les objectifs spécifiques** sont d'une part ceux que se donnent les établissements dans le cadre de leur plan de pilotage et touchent alors l'ensemble ou une partie de l'équipe éducative. Ils sont rencontrés dans le cadre des formations d'équipe dans le contexte de l'établissement. Certains objectifs spécifiques sont par ailleurs précisés par les réseaux à travers leurs projets éducatif et pédagogique et touchent, dans le cadre de formations d'équipe ou individuelles, les MDP du réseau. **Les formations organisées par les réseaux doivent permettre de rejoindre les objectifs suivants :**

- Formation en lien avec le projet éducatif du réseau (approches spécifiques aux réseaux : approche transversale de la philo/citoyenneté dans le libre et cours spécifique dans l'officiel, animation des projets éducatifs des réseaux...)
- Appropriation des programmes et des outils pédagogiques du réseau

- Formation des directions au pilotage de l'établissement (notamment à la co-construction et la mise en œuvre des projets d'établissements, des plans de pilotage et de formation...)
- Formation des cadres des établissements et des réseaux (Conseillers pédagogiques, économistes, secrétaires de direction, chefs d'atelier, coordinateurs CEFA, directeurs et sous-directeurs et fonctions de cadre intermédiaire projetées dans le cadre des travaux du Pacte)
- Répondre aux besoins de formation exprimés dans les plans de formation des établissements sous réserve des besoins de formation considérés comme adéquatement couverts par la formation inter-réseau
- Prolongement des formations de base et de sensibilisation de l'IFC dans une perspective d'appropriation, de conception et de mise en œuvre en contexte au sein de l'établissement
- Formation au travail collaboratif au sein et entre les établissements
- Formation des enseignants novices (spécificités des projets pédagogiques et éducatifs du réseau, échange d'expériences et appropriation des programmes,...)
- Formation des enseignants/référents chargés d'encadrer les novices.

iii. Garantir la qualité des formations

Il importe de formaliser une démarche qualité pour les formations en cours de carrière. Il s'agira soit de créer un organe chargé de cette matière, soit d'étendre les missions de l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur à la formation en cours de carrière des enseignants. Dans cette dernière hypothèse, l'Agence devra être refinancée et réorganisée en fonction de ses nouvelles missions.

Il importe enfin d'approfondir dans le même sens dans le cadre des travaux de la commission tripartite la question de la professionnalisation de l'activité de formateur en lien avec l'instauration d'une carrière en trois étapes pour les enseignants et la qualité « d'enseignant expérimenté ».

(2) AMÉLIORER LA SITUATION DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

L'insertion professionnelle des enseignants débutants est une problématique fondamentale. Il est renvoyé à l'avis du GC sur la phase de diagnostic du Pacte pour plus de détails sur cet enjeu majeur. Il est proposé d'agir d'une part sur les conditions de travail et d'emploi des enseignants débutants et d'autre part sur l'accueil et l'accompagnement lors de leur entrée en fonction. Le GC considère que cette problématique doit continuer à être approfondie dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte. A ce stade, il s'accorde sur les mesures suivantes :

i. Les conditions de travail et d'emploi des enseignants débutants

1. Optimiser la gestion des emplois vacants de manière à offrir plus rapidement des offres d'emploi et y répondre plus rapidement, au mieux, dès le début de l'année scolaire :

- Le GC retient la proposition d'organiser la déclaration des vacances d'emploi (temporairement ou définitivement vacant) sur la base de la population du 15 janvier (année scolaire X -1) au lieu de la population du 1er octobre (année X lors que de laquelle l'emploi doit être pourvu).
- Le GC est conscient que cette réforme n'est pas sans poser une série de difficultés organisationnelles et statutaires imbriquées, notamment dans l'Enseignement secondaire ordinaire, et nécessitera une étude d'impacts dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte. Le cas échéant, un régime différencié par type/niveau d'enseignement pourrait être envisagé.
- A cette situation doit également s'adjoindre l'obligation pour les enseignants d'aviser leurs PO, avant le 1er juin (année scolaire X-1), des congés prévisibles qu'ils ont l'intention de prendre (au premier septembre ou premier octobre). Sauf circonstances imprévisibles, sont visés tous les congés ou disponibilités relevant d'un choix personnel à lister lors d'une phase ultérieure (par ex. DPPR, congé à prestations réduites, renouvellement de mission...).
- Cette proposition présente plusieurs avantages majeurs, très appréciables tant pour les membres du personnel que pour les directions d'écoles :
 - a) Permettre une organisation prévisionnelle de l'année scolaire X et réduire les retards dans les attributions ;

- b) Organiser la majeure partie des opérations de réaffectation, de remise au travail, de rappel provisoire en service ou en activité avant le début de l'année scolaire X ;
 - c) D'immuniser les engagements ou désignations de l'année scolaire X de l'effet destructeur des opérations susvisées sous b) ;
 - d) De permettre ainsi une meilleure stabilité des emplois offerts aux débutants ;
 - e) D'offrir une meilleure vision des priorités statutaires aux confirmés ;
 - f) De pouvoir mieux organiser la gestion des missions des expérimentés.
2. Etudier les mesures permettant de stabiliser plus rapidement l'enseignant débutant et de limiter le morcellement de sa charge de travail
- Le GC s'accorde sur le fait qu'une façon de stabiliser plus rapidement l'enseignant débutant et de limiter le morcellement de sa charge de travail est de revoir certains aspects du régime des congés, absences et disponibilités.
 - Sur l'évolution du régime des congés, absences et disponibilités, il est renvoyé au point 8 ci-dessous.
 - **Dans ce cadre, les membres du GC s'accordent sur la possibilité de déclarer plus rapidement vacants (définitivement) les emplois libérés par des membres du personnel bénéficiant d'un congé.** Ainsi, à titre d'exemple, il ne paraît pas justifié qu'un membre du personnel bénéficiant d'un congé pour mission auprès d'un organisme astreint à un remboursement trimestriel du traitement (article 6 du décret du 24 juin 1996) dispose de six années consécutives (ou plus si non consécutifs) avant de libérer son emploi en vue d'un recrutement ou d'une stabilisation des membres du personnel de l'école. De même, il n'est pas rare qu'un membre du personnel bénéficiaire d'une interruption totale ou partielle de carrière (autre que « IC thématique ») sollicite à l'issue de ces périodes une disponibilité pour convenance personnelle ou des congés à prestations réduites. Actuellement, dans de telles situations, l'emploi ne peut être déclaré définitivement vacant. Ces règles doivent être revues pour permettre de stabiliser plus rapidement les enseignants débutants.
 - Le GC considère que la question de la portabilité de l'ancienneté administrative acquise dans un PO dans un autre PO doit être approfondie dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte.

3. Etudier les mesures permettant de faire en sorte que les écoles à encadrement différencié ou à ISE faible bénéficient d'une proportion plus importante d'enseignants expérimentés et d'une plus grande stabilité des équipes pédagogiques. Cette question devra être approfondie dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte. Le Groupe Central souligne à cet égard qu'une fois l'évaluation du décret Inscription réalisée, il conviendra d'examiner les dispositifs du Décret qui vont à l'encontre des objectifs de pérennité des équipes éducatives et d'attractivité des établissements à ISE faible.

ii. L'accueil et l'accompagnement des débutants lors de leur entrée en fonction

Il apparaît essentiel d'améliorer l'accueil et au-delà l'accompagnement des enseignants débutants pour les aider à surmonter les nombreuses difficultés rencontrées et à améliorer leurs pratiques.

A cet égard, les mesures suivantes sont préconisées :

(1) Développer la phase d'accueil

Cela semble incontournable pour expliquer le projet pédagogique de l'école et présenter le « milieu » scolaire où le débutant va exercer. Elle pourrait se baser sur la remise d'un vade-mecum rédigé avec la direction, document reprenant tous les renseignements tant administratifs que pédagogiques nécessaires à l'enseignant débutant. Précisons que cette initiative a déjà fait l'objet d'un projet de décret (cf. article 73 du projet de décret portant sur diverses dispositions en matière d'enseignement). Par ailleurs, il est opportun d'organiser le partage des bonnes pratiques en matière d'accueil via la formation continuée et la mise en réseau.

(2) Créer des fonctions d'« enseignants référents » pour accompagner les enseignants débutants

Il s'agit d'accompagner les enseignants débutants durant les cinq premières années de leur carrière. Ces fonctions pourraient être confiées aux enseignements « expérimentés » (voir infra sur cette notion). Une mise en réseau des enseignants référents devra être organisée via notamment la formation continuée et les outils numériques.

(3) Apporter un accompagnement spécifique pour les enseignants sans formation pédagogique

Les enseignants sans titre pédagogique doivent certainement faire l'objet d'une attention particulière. Il convient en particulier de prévoir des dispositions adéquates pour leur permettre de suivre la formation pédagogique qui leur manque. Il conviendra toutefois d'étudier l'impact des mesures qui pourront être proposées à cet égard avant de les déployer à grande échelle. Ainsi par exemple, le fait que le taux d'abandon des enseignants sans titre pédagogique est près de deux fois supérieur au taux d'abandon des enseignants possédant un titre pédagogique peut s'expliquer par le fait que l'enseignement n'était qu'un choix temporaire, un pis-aller avant une réorientation professionnelle plus conforme aux aspirations des intéressés.

(3) DÉVELOPPER LE TRAVAIL COLLABORATIF

L'impact positif du développement du travail collaboratif sur l'efficacité et l'équité du système scolaire est majeur. Plusieurs initiatives sont préconisées pour promouvoir le développement de telles pratiques collaboratives.

Elles renvoient principalement à deux facteurs :

- l'organisation du travail enseignant ;
- la culture professionnelle.

1. Le **rôle des directions** dans la dynamique collective de l'établissement et donc dans le développement du travail collaboratif a été souligné. Les initiatives permettant de renforcer le leadership du directeur à cet égard dans le cadre du leadership « distribué » ont été évoquées *supra*. Le rôle des coordinateurs pédagogiques doit être souligné à cet égard. La dynamique de l'élaboration et de l'évaluation des contrats d'objectif doit contribuer au développement du travail collaboratif. Il en va de même du processus d'évaluation collectif des enseignants que le GC préconise (infra).
2. Le **temps de travail collaboratif** doit être reconnu dans la charge horaire officielle de tous les enseignants, comme il l'est déjà dans l'enseignement fondamental. Il est renvoyé à cet égard à la section consacrée ci-dessous à la clarification de la charge des enseignants.
3. Il est également important d'encourager l'**aménagement d'espaces communs** de travail au sein des établissements (bureaux collectifs, classes décloisonnées, ...).

4. Pour favoriser le développement des pratiques collaboratives, il apparaît aussi essentiel de **transformer la culture professionnelle** des enseignants pour promouvoir une culture du travail collectif et de la « coopération conflictuelle » (pouvoir coopérer et entrer en conflit d'idées). Le rôle de la formation (initiale et continue) est ici crucial (*supra*).
5. Il appartient aux **Fédérations de PO** de soutenir cette dynamique dans le cadre de leur fonction de soutien à la mise en oeuvre des plans de pilotage/contrats d'objectifs.
6. Enfin, des **bonnes pratiques** existent au sein des réseaux et établissements scolaires qui méritent d'être diffusées, partagées et encouragées, notamment au sein d'une mise en réseau physique et virtuelle. Une réflexion sera menée sur cette question dans le cadre de la mise en oeuvre du Pacte au sein de la commission de pilotage pour promouvoir les meilleures manières de développer cette dynamique du travail collaboratif à partir d'une évaluation des méthodes et des modalités.

(4) DÉVELOPPER LES SOUTIENS ET ACCOMPAGNEMENTS UTILES À L'ENSEIGNANT

C'est un lieu commun de dire que le métier d'enseignant est un métier complexe. Au-delà de la dynamique collective à développer au sein des écoles (pratiques collaboratives, leadership distribué, etc. voir *supra*), l'enseignant doit pouvoir bénéficier tout au long de sa carrière de soutiens et d'accompagnement. Il en va d'autant plus ainsi que le pacte prône l'approche inclusive des apprentissages. L'enseignant ne peut sans soutiens appréhender tous les besoins spécifiques diversifiés des élèves de sa classe et concevoir des parcours individualisés adéquats, le tout au sein d'une dynamique qui doit rester celle d'un groupe.

A cet égard, les initiatives suivantes doivent être prises :

1. La **formation continuée** doit être renforcées (*supra*).
2. Des **fonctions de soutien** doivent pouvoir être exercées au sein des établissements par des enseignants expérimentés au profit de leurs collègues. C'est le cas par exemple des coordinateurs pédagogiques dont il est question *supra*. Ce point est détaillé ci-dessous.

3. Il apparaît nécessaire d'optimiser les ressources consacrées à l'accompagnement assuré par les **conseillers pédagogiques**. Voir supra à cet égard.
4. Le développement de **plateformes numériques** d'échanges de bonnes pratiques et d'outils pédagogiques est une nécessité (voir supra à cet égard)
5. La question du **soutien psycho-social** pour les élèves à besoins spécifique doit être appréhendée en lien avec les nécessaires évolutions des CPMS et de l'enseignement spécialisé. Il en va de même du soutien de l'enseignant par rapport à la **remédiation et à l'approche éducative de l'orientation** selon le modèle de l'« approche orientante ». Ces questions sont abordées infra.

(5) *CLARIFIER LE TEMPS DE TRAVAIL*

La définition actuelle du temps de travail rend peu explicite tout le travail effectué par l'immense majorité des enseignants en dehors de la classe et peut susciter des malentendus au sein de l'opinion publique qui contribuent à la dévalorisation du métier. Dans la mesure où la vision prospective du métier d'enseignant et les évolutions dessinées par le Pacte font apparaître l'importance de plus en plus grande de l'activité de l'enseignant hors de sa classe, il est utile d'aborder la question de la définition de son temps de travail dans sa globalité. Il s'agit notamment de définir les fonctions et missions qui peuvent être intégrées dans la charge de l'enseignant et celles qui doivent être prises en charge par ailleurs (en prenant en compte le fait que les fonctions prises en charge peuvent varier au cours de la carrière de l'enseignant).

Le GC considère que cette question doit être traitée sur la base des principes suivants :

1. Le métier d'enseignant réclame, dans le cadre d'une charge complète, de s'y consacrer à temps plein. Le GC part donc de l'hypothèse que l'investissement hebdomadaire total d'un enseignant est au moins équivalent à celle des autres travailleurs et que la charge globale ne doit pas être alourdie et, dans certains cas particuliers, elle pourrait être allégée. La question qui doit être approfondie est donc celle de la répartition des tâches au sein de cette charge globale.
2. Tout enseignant, responsable d'enseignement dans une classe ou d'une ou plusieurs disciplines dans des classes devrait assumer cinq fonctions qui sont constitutives de sa charge :

- La première est le **travail en classe** qui, à lui seul, devrait dans la plupart des cas occuper un peu plus de la moitié du temps de travail des enseignants. L'autre partie du temps de travail devrait être occupée, selon une répartition relativement équilibrée mais adaptée aux différents paramètres évoqués ci-dessous, par les quatre fonctions suivantes (ici non hiérarchisées) :
 - Le **service à l'école et aux élèves** : conseils de classe, délibérations, réunions de parents, activités parascolaires à définir, surveillances, suivis individuels d'élèves. La participation à des conseils de classe et à des réunions de parents même en dehors des heures de cours, ainsi que des surveillances et des remplacements éventuels, sont organisés selon des modalités concertées annuellement au sein de l'organe de concertation locale.
 - Le **travail collaboratif** : réunions d'équipe pédagogique, réunions de l'équipe éducative, travail avec les collègues, participation aux organes de décision dans le cadre d'un leadership partagé, coaching d'enseignants débutants.
 - Le **travail autonome** : préparation des cours et des examens, corrections.
 - La **formation continuée** : il s'agit également d'inscrire formellement la formation continuée dans le temps de travail normal d'un enseignant, même si elle s'organise selon une temporalité moins régulière, plus intermittente.
3. Un ensemble de paramètres, comme la diversité des contextes scolaires et ce qu'ils nécessitent comme investissements spécifiques (par exemple, dans le suivi des élèves en difficulté), les temps de l'année scolaire (par exemple, les périodes d'examens), le projet de l'école, la nature des matières enseignées (qui ne réclament pas toutes le même temps de préparation ou de correction des devoirs) ainsi que la position de chaque enseignant dans sa trajectoire professionnelle (par exemple, débutant ou en fin de carrière) oblige à aborder la question sans rigidité excessive mais au contraire avec souplesse dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation des enseignants.

Sur la base de ces principes, la question de la définition des modalités du temps de travail des enseignants sera approfondie dans la suite des travaux du Pacte dans le cadre de la Commission interréseaux des statuts ou d'une autre instance tripartite équivalente.

Concrètement, dans ce contexte, le GC s'accorde sur les éléments suivants :

1. les 5 composantes de la charge de l'enseignant doivent être consacrées par décret dans les statuts des membres du personnel

2. le temps de travail consacré au travail en classe doit continuer à faire l'objet d'une quantification précise dans un cadre décrétoal. A cet égard, le GC s'accorde pour supprimer les plages relatives aux périodes à prester par les enseignants du secondaire (exemple : 20 périodes pour les enseignants du supérieur et 22 périodes pour les enseignants de l'inférieur). Des heures supplémentaires rémunérées pleinement pourront être effectués par les enseignants au-delà de ces seuils dans le cadre du NTPP de l'établissement et de balises à définir. Dans le cadre des mesures visant à accompagner la mise en œuvre du tronc commun et la réforme de l'enseignement qualifiant, les professeurs de pratique professionnelle verront par ailleurs leur charge face à la classe réduite à 28 périodes.
3. le cadre décrétoal doit par ailleurs consacrer le principe de deux périodes par semaine à consacrer par chaque enseignant au travail collaboratif. Les règles seront harmonisées à cet égard pour le fondamental et le secondaire. Les périodes relatives au travail collaboratif peuvent faire l'objet d'une répartition flexible sur l'année scolaire. L'organisation du travail collaboratif, et notamment sa répartition sur l'année, est concertée au sein de l'organe de démocratie locale.
4. en ce qui concerne la formation continuée, la formation continuée obligatoire de chaque enseignant passera de **3 jours par an aujourd'hui à 4 à 6 jours par an** en fonction des besoins. Les jours de formation continuée complémentaires se dérouleront en dehors des périodes où l'enseignant a la charge de sa classe et ils feront l'objet d'une prime ou d'un système de compensation équivalent. La question des jours de formation continuée sera par ailleurs questionnée dans le cadre des réflexions relatives à la réorganisation du rythme de l'année scolaire (voir infra, l'axe stratégique 5 à cet égard).
5. les éléments de la charge de l'enseignant doivent être précisés dans les règlements de travail dans un cadre local de concertation sociale.

(6) DÉVELOPPER L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS DANS UN CADRE COLLECTIF ET FORMATIF

Comme indiqué ci-dessus, **l'autonomie et la responsabilité qui sont au cœur de la nouvelle dynamique de gouvernance des écoles renvoient prioritairement à des modes de fonctionnement collectifs et participatifs qui doivent impliquer les enseignants dans le pilotage de l'école.** S'ils ne sont pas discutés et assumés

collectivement par l'équipe enseignante, tous les rapports d'audit, indicateurs, tableaux de bord et contrats d'objectifs resteront inopérants au mieux, et au pire ils ajouteront une charge bureaucratique. C'est collectivement qu'une école assume ses missions, c'est donc collectivement qu'elle doit assumer ses responsabilités. Le GC inscrit ses propositions de réforme dans une approche globale qui privilégie la convention de **l'apprentissage organisationnel**, fondée sur un climat de confiance et de collaboration, de sorte que l'école devienne **une organisation apprenante**. Dans ce cadre, l'environnement de travail des enseignants et la culture professionnelle doivent évoluer afin de favoriser le travail collaboratif entre enseignants. Le collectif en question est notamment l'équipe pédagogique interdisciplinaire associée au groupe-classe et l'ensemble de l'équipe éducative de l'établissement (qui comprend également la direction, les éducateurs et les centres PMS).

Cela étant posé, la **responsabilité collective qui est celle de l'établissement scolaire dans le cadre de la mise en œuvre des plans de pilotage renvoie toujours à une responsabilité individuelle**. Cette responsabilisation collective doit déboucher sur une responsabilisation individuelle du chef d'établissement (supra) et des enseignants orientée vers la motivation des équipes éducatives, le développement de leurs compétences et la compréhension des difficultés qu'ils rencontrent.

A cet égard, le GC insiste sur la nécessité, pour la motivation d'un enseignant, comme de n'importe quel travailleur, de pouvoir recevoir un feed-back sur son travail, notamment dans le cadre d'un entretien avec son directeur ou le coordinateur pédagogique.

Dans ce contexte, le GC s'est accordé sur l'utilité de **mettre en place un dispositif d'évaluation systématique de qualité tant pour les enseignants que pour toutes les autres catégories de personnel**. Pour le GC, une balise essentielle de ce dispositif d'évaluation doit être que l'accent doit clairement être mis d'abord sur les **évaluations formatives**. Ceci signifie que l'évaluation a avant tout pour finalité de permettre au membre du personnel d'évoluer, en particulier en ayant la possibilité de suivre les formations utiles au développement de ses compétences. Si des évaluations sommatives doivent intervenir à certains moments à déterminer, elles ne peuvent que s'inscrire dans un continuum dans le cadre duquel, toute évaluation sommative doit être précédée d'entretiens de fonctions et d'évaluations formatives mettant clairement le membre du personnel en position de pouvoir entreprendre les actions nécessaires à la rencontre des lacunes éventuellement constatées. Ce n'est que si le membre du personnel a réellement et concrètement été mis en position de pouvoir évoluer que des évaluations sommatives peuvent avoir lieu. Une autre balise essentielle pour le GC est la **qualité de l'évaluateur**. Dans ce contexte, comme indiqué supra, **il est crucial que le volet GRH**

de la formation des directeurs soit développé et amélioré. Pour le surplus, les objectifs généraux du dispositif d'évaluation sont définis comme suit : l'évaluation doit se concevoir comme un processus transparent géré suivant une périodicité donnée, et ponctué d'entretiens (entretiens de fonction, de planification, de fonctionnement, d'évaluation) poursuivant de nombreuses finalités : motiver les membres de l'équipe et donner du sens à leur travail, mieux communiquer avec eux, clarifier les rôles et les missions de chacun et définir *ex ante* et en concertation la « performance » qui est attendue, développer les compétences en identifiant les déficits éventuels, favoriser la prise de responsabilité, donner de la reconnaissance à la performance, à l'implication et à l'engagement, et enfin réagir au manque d'effort, à la mauvaise volonté ou aux manquements répétés quand cela est avéré. De plus elle s'inscrit nécessairement dans le cadre plus général de la performance collective de l'établissement. Enfin, il est essentiel que l'évaluation donne lieu à des conséquences, ou à tout le moins à un suivi, sous peine de perdre son efficacité et sa légitimité. Le suivi peut être étudié sous forme de trajets ou d'évolution de carrière (infra à cet égard), de mobilité et de plans de développement.

Concrètement, le GC envisage le dispositif d'évaluation des enseignants de la manière suivante en tenant compte à la fois de la primauté des fonctionnements collectifs et participatifs dans la nouvelle gouvernance scolaire, du fait que la responsabilité collective renvoie toujours in fine à une responsabilité individuelle et de la volonté d'éviter des lourdeurs administratives inutiles:

1. Dans le cadre de la mise en œuvre du plan de pilotage qui aura été élaboré de manière participative, chaque enseignant doit pouvoir identifier clairement ce qui est attendu de lui. Il appartient au chef d'établissements d'y veiller par des processus appropriés.
2. **L'évaluation du travail des enseignants dans le cadre de la mise en oeuvre du plan de pilotage sera a priori une évaluation collective (procédure d'évaluation formative).** Une fois par an, le directeur et l'équipe pédagogique évaluent la mise en œuvre du plan de pilotage. Les points d'attention et d'amélioration collectifs sont collectivement pointés et débattus. Le cas échéant, dans le cadre du leadership distribué, ce travail d'évaluation est préparé par groupes d'enseignants partageant des objectifs spécifiques sous la houlette d'un enseignant expérimenté/coordonateur pédagogique. Le résultat de cette évaluation collective fait l'objet d'un rapport d'évaluation collectif adressé par le directeur à l'équipe éducative attirant collectivement l'attention sur les éléments de fonctionnement positifs, les éléments de fonctionnement à améliorer et les moyens envisagés pour permettre à l'équipe pédagogique de

répondre aux attentes formulées (y compris les formations pertinentes à suivre). Ce rapport est exclusivement à usage interne. Il peut être décliné par groupes d'enseignants partageant des objectifs spécifiques.

3. Au terme de l'évaluation collective, lors d'un entretien de fonction, le chef d'établissement ou, le cas échéant le coordinateur pédagogique peuvent si nécessaire évoquer des points d'attention et d'amélioration individuels avec certains membres de l'équipe éducative (**procédure d'évaluation formative**). Dans ce cas, le contenu de cet entretien de fonction est repris dans un document signé par les deux parties. Ce document contient au moins les éléments suivants :
 - a) la catégorie du membre du personnel (débutant/confirmé/expérimenté) et les éventuelles missions spécifiques qu'il exerce au sein de l'établissement scolaire (horairiste, coordinateur pédagogique, référent numérique...);
 - b) les attentes formulées par les parties sur la base du plan de pilotage/contrat d'objectifs de l'établissement scolaire ;
 - c) Les éléments de fonctionnement positifs et les compétences dont fait preuve le membre du personnel dans l'exercice de sa charge ;
 - d) Les éléments de fonctionnement et les compétences qui devraient être améliorés par le membre du personnel;
 - e) les moyens envisagés pour permettre au membre du personnel de répondre aux attentes formulées ;
 - f) les formations pertinentes que le membre du personnel devrait suivre en priorité ;
 - g) les actions mises en place et disponibles pour accompagner le membre du personnel ;
 - h) les échéances permettant aux parties d'assurer un suivi tout au long de la période d'évaluation.

4. Un suivi des points d'attention et d'amélioration individuels est réalisé par le directeur ou, le cas échéant, le coordinateur pédagogique/enseignant expérimenté, selon une périodicité à déterminer (**procédure d'évaluation formative**). Ce suivi fait l'objet d'un document cosigné par les deux parties reprenant les points d'évolution positive et, le cas échéant, les points restants à améliorer.

En cas de mauvaise volonté manifeste ou de manque d'effort manifestes et répétés par rapport aux points d'attention spécifiques et aux solutions identifiées avec le membre du personnel dans le cadre de la procédure

d'évaluation formative, une procédure d'évaluation défavorable peut être enclenchée à tout moment par le chef d'établissement. **Dans cette hypothèse, on sort de la procédure d'évaluation formative pour entrer dans une procédure d'évaluation sommative.** Cette évaluation est menée par le PO sur la base d'un rapport du directeur. Si le PO confirme la proposition du directeur, un recours peut être intenté à l'encontre de chaque évaluation défavorable devant une instance tierce. En cas d'évaluation défavorable, un entretien avec le directeur fixe les objectifs que le membre du personnel doit atteindre pour retrouver une évaluation favorable. Dans ce cas exceptionnel, la répétition de deux mentions « défavorable » consécutives peut conduire à la fin de la relation de travail avec l'enseignant.

5. Tous les membres de l'équipe éducative vis-à-vis desquels une procédure d'évaluation défavorable n'aura pas été enclenchée sont réputés bénéficier d'une évaluation individuelle favorable.
6. Par dérogation aux principes énoncés ci-dessus, **une procédure d'évaluation individuelle systématique doit être mise en place préalablement à l'engagement/la nomination à titre définitif du membre du personnel.** Elle doit être envisagée dans les statuts sous la forme d'une mention se déclinant en « favorable ou défavorable ». Les membres du GC s'accordent pour considérer qu'une fois l'évaluation certificative acquise, la nomination/l'engagement à titre définitif devient irréversible. Ils sont défavorables à un bouleversement statutaire à cet égard.
7. Hors le cas de l'évaluation individuelle systématique préalable à l'engagement/la nomination à titre définitif, les évaluations des membres du personnels seront prises en compte dans les circonstances suivantes :
 - dans le cadre du passage du membre du personnel à la catégorie d' « enseignant expérimenté » ;
 - dans le cas où le membre du personnel postule à une fonction spécifique (chargé de mission, conseiller pédagogique, directeur, inspecteur, etc...);
8. Comme indiqué supra, concernant la personne de **l'évaluateur dans le cadre de l'évaluation formative**, le GC considère que la possibilité doit être laissée au chef d'établissement de déléguer ce rôle à un ou plusieurs enseignants expérimentés ou au personnel chargé d'une fonction de sélection dans le cadre du leadership distribué. Un appel à candidatures devra être organisé pour désigner ces enseignants expérimentés (voir infra à cet égard, le chapitre sur la

carrière en trois étapes). Indépendamment de la personne de l'évaluateur, le GC estime que des conditions préalables doivent être remplies dans le chef de l'évaluateur pour lui offrir la légitimité nécessaire et garantir l'adhésion de tous au processus évaluatif :

- a) Le suivi d'une formation préalable obligatoire à l'évaluation ;
 - b) L'adhésion à un Code de déontologie liant le PO et l'évaluateur ;
 - c) La fixation dans les statuts des missions de l'évaluateur
9. Le GC considère que le mécanisme d'évaluation prévu ci-dessus devra aussi s'appliquer mutatis mutandis aux autres membres du personnel que le personnel enseignant.

(7) *DIVERSIFIER LES POSSIBILITÉS DE CARRIÈRE DE L'ENSEIGNANT EN ALLIANT STABILITÉ PROFESSIONNELLE ET DIVERSIFICATION DES MÉTIERS ET DES ÉVOLUTIONS DE CARRIÈRE*

La carrière enseignante est décrite, en FWB, comme une « **carrière plane** » qui manque d'attractivité et qui permet peu de souplesse. La recherche d'une diversification accrue de la carrière enseignante semble souhaitable, en lien avec trois objectifs:

- la revalorisation du métier, l'amélioration de son attractivité et de la satisfaction professionnelle (en rompant avec la carrière « plane » peu attractive et source d'insatisfaction chez certains enseignants) ;
- le soutien aux difficultés rencontrées à certains moments de la carrière (en permettant, par exemple une mobilité intra-établissements ou un allègement de la charge de travail en classe en fin de carrière) ;
- la nécessaire diversification des fonctions pédagogiques à exercer au sein des établissements

La diversification des fonctions, celle de la carrière et le développement de la mobilité sont des gages d'attrait durable pour le métier, de qualité pédagogique et de dynamisme institutionnel, et donc, au bout du compte, de qualité du travail au bénéfice des élèves et de la société. Il est important de souligner que cette diversification et cette mobilité ne seront assumées et recherchées par les enseignants qu'à condition que ces derniers bénéficient d'un sentiment de sécurité et, notamment, de la possibilité de « retomber sur leurs pattes ». Paradoxalement (en apparence seulement), il y a une complémentarité à trouver entre stabilité/sécurité et diversification/mobilité.

Outre la question de la portabilité de l'ancienneté abordée ci-dessus et la question de la révision des CAD (congrés, absences, disponibilités) abordées ci-dessous, le GC propose dans ce cadre de **redéfinir la carrière des enseignants sur la base d'une séquence de trois étapes :**

1. Les deux premières étapes de la carrière (enseignant temporaire puis enseignant nommé) ne sont pas modifiées. Par contre une troisième étape est prévue dans la carrière, celle « d'enseignant expérimenté ». L'accès au titre d'enseignant expérimenté n'a pas d'impact sur la situation pécuniaire ou barémique de l'enseignant mais celui qui accède à une mission d'enseignant expérimenté dans les conditions décrites ci-dessous pourra avoir moins d'heures de cours face à la classe.
2. Dans le cadre des deux premières étapes de la carrière (enseignant temporaire ou définitif), afin de leur permettre de se concentrer principalement sur leur intégration dans le métier d'enseignant, les enseignants considérés comme « débutants » ne se voient pas confier a priori de missions spécifiques par rapport au service aux élèves et à l'école. Pour autant, il ne s'agit pas de freiner l'enthousiasme et l'implication de ces nouveaux enseignants dans des projets pédagogiques. Sont a priori considérés comme « débutants » tout membre du personnel qui commence à fonctionner dans l'enseignement, et ce pour une période de deux à cinq ans selon le scénario envisagé : soit les deux premières années de la carrière lorsqu'elles sont exercées en continu au sein d'un même PO. Si l'enseignant débutant n'est pas stabilisé et réengagé dans ce PO lors d'une troisième année, il conserve le statut de débutant au sein de son nouveau PO. Reste débutant l'enseignant qui exerce ses cinq premières années de carrière enseignante dans des PO différents.
3. L'enseignant temporaire ou définitif qui n'est plus considéré comme « débutant » peut se voir confier les missions suivantes :

Missions au service de l'établissement :

- a) Délégué - horairiste ;
- b) Délégué en charge des relations avec les parents, moyennant le suivi d'une formation spécifique ;
- c) Délégué - référent numérique, moyennant le suivi d'une formation spécifique.

Missions au service des élèves :

- d) Délégué en charge de la coordination des stages ;

- e) Délégué en charge de la médiation et de la gestion des conflits entre élèves, moyennant le suivi d'une formation spécifique ;
- f) Délégué en charge de l'orientation des élèves, moyennant le suivi d'une formation spécifique ;
- g) Délégué - référent aux besoins spécifiques et aux aménagements raisonnables moyennant le suivi d'une formation spécifique ;

Missions au service des membres du personnel et des étudiants stagiaires.

- h) Maître de stage, moyennant le suivi d'une formation spécifique ;
- i) Délégué - référent pour les membres du personnel « intérimaires » autre que débutant ;

Le GC s'accorde sur le fait que l'ensemble de ces missions n'est pas nécessaire dans toutes les écoles. Ces missions seront activées en fonction de l'organisation propre de chaque établissement. Le cadre dans lequel ces missions s'inscriront devra toutefois être fixé par le pouvoir régulateur. Par ailleurs, cette liste pourrait, le cas échéant, être précisée et complétée lors d'une phase ultérieure en vue d'être inscrite dans les statuts, en ce compris les conditions à remplir. Ces missions s'inscrivent a priori dans la charge de l'enseignant confirmé, sans préjudice de la possibilité d'utiliser une partie du NTPP ou du capital période pour l'exercice de certaines de ces missions.

4. Tout enseignant ayant un nombre déterminé d'années d'ancienneté accèdera au titre d'enseignant expérimenté. La durée de sa formation initiale sera assimilée à des années d'ancienneté pour l'accès à ce titre. Ces enseignants « expérimentés » pourront accéder à des missions spécifiques dans les conditions suivantes :

Le GC propose que l'exercice d'une mission « d'enseignant expérimenté » puisse entraîner une diminution de la charge de travail face à la classe. Le nombre minimal et maximal de périodes concernées devra être affiné dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte. A ce stade, les hypothèses sur lesquelles le GC s'est accordé sont abordées dans le point « B. Opérationnalisation » ci-dessous.

Cette proposition permet à la fois d'aménager la fin de carrière des enseignants concernés et de remplir un certain nombre de fonctions utiles à la dynamique collective de l'équipe éducative.

Pourra accéder à une mission « d'enseignant expérimenté » tout enseignant répondant aux conditions d'expérience et de formation définies par le pouvoir régulateur et n'ayant pas une évaluation défavorable.

Pour l'attribution des missions, un appel à candidature sera lancé par le PO sur base d'un profil de fonction. La durée de la mission et son caractère éventuellement renouvelable seront définis dans l'appel à candidature. Les missions réservées aux enseignants expérimentés seront octroyées par le PO sur proposition du chef d'établissement. Au terme de sa mission, si celle-ci n'est pas renouvelée, l'enseignant expérimenté retrouvera une charge normale face à la classe.

Au niveau du choix de l'enseignant expérimenté, deux hypothèses semblent envisageables : soit il possède l'expérience et la formation utile pour répondre à l'appel ; soit il possède l'expérience et s'engage à suivre la ou les formation(s) utile(s) à l'exercice de ses fonctions dans un délai fixé. Les membres du GC s'accordent sur la nécessité que ce choix s'inscrive dans une certaine **transparence** au niveau de l'appel à candidatures et dans le choix du candidat retenu.

Les enseignants expérimentés pourraient être chargés des missions suivantes :

Missions au service de l'établissement :

- a) Délégué en charge de la communication interne à l'établissement ;
- b) Délégué chargé du support administratif et/ou pédagogique à la direction ;
- c) Délégué en charge des relations avec les partenaires extérieurs de l'établissement scolaire.

Missions au service des membres du personnel et des étudiants stagiaires :

- d) Délégué en charge de l'évaluation formative des membres du personnel, moyennant le suivi d'une formation spécifique ;
- e) Délégué en charge de la coordination pédagogique, moyennant le suivi d'une formation spécifique ;
- f) Délégué - référent pour les membres du personnel débutants y compris les « intérimaires débutants », moyennant le suivi d'une formation spécifique ;
- g) Délégué en charge de la coordination des enseignants référents moyennant le suivi d'une formation spécifique ;

- h) Délégué en charge de la coordination des maîtres des stages moyennant le suivi d'une formation spécifique.

Cette liste pourra, le cas échéant, être précisée et complétée dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte.

(8) REVOIR LE RÉGIME DES CONGÉS, ABSENCE ET DISPONIBILITÉ

Le GC s'accorde sur les orientations suivantes :

La réflexion sur les congés, absences et disponibilités cherche à améliorer le système de manière à favoriser la mobilité et l'évolution dans la carrière tout en tenant compte des intérêts du système collectif. Elle doit veiller à garder un **équilibre entre les intérêts ou besoins personnels et les intérêts collectifs**. Ceux-ci concernent la stabilité des équipes pédagogiques, la qualité de l'enseignement en faveur des élèves (projet d'établissement, coordination et travail en équipe, surtout en début d'année, cohérence pédagogique), et le collectif enseignant (places vacantes pour la nomination d'enseignant-e-s moins expérimenté-e-s, notamment). **La réflexion porte donc essentiellement sur le système de congés, absences, disponibilités qui servent l'intérêt collectif**. Pour les autres « congés », par exemple les congés de circonstances personnelles ou les interruptions de carrière, les propositions du GC ne remettent pas en question les droits acquis.

1. Le GC propose ci-dessus des mesures visant **une plus grande prévisibilité** (voir le chapitre consacré à la stabilisation des enseignants débutants). Dans ce cadre, le GC considère qu'il faut également permettre aux chefs d'établissements de refuser ou postposer certaines demandes de congés en cas de situations exceptionnelles (situations exceptionnelles et ponctuelles de l'établissement scolaire). Les absences liées à des situations personnelles imprévisibles ainsi que celles liées à des obligations civiques doivent échapper à cette possibilité.
2. Le GC attire également l'attention sur les **conséquences** en termes d'absence d'enseignant-e-s, d'organisation des classes et de travail en équipe pour répondre aux exigences de cohérence des actions pédagogiques, ainsi que sur les conséquences sur la carrière des enseignants débutants (dans la mesure où la multiplication des congés et leur fractionnement entraînent une fragmentation et une instabilité de l'emploi disponible pour les enseignants débutants). Le GC propose de :

- ⇒ étudier dans le cadre de la mise en oeuvre du Pacte la possibilité de revoir les règles pour le remplacement des membres du personnel absents afin de permettre le remplacement en classe dès le 1^{er} jour d'absence ;
 - ⇒ mobiliser sous certaines conditions les enseignant-e-s en disponibilités ou en perte de charge horaire pour des fonctions telles que l'accueil des enseignant-e-s débutant-e-s, des services pour l'établissement, de la remédiation, des remplacements de courte durée, etc. ;
3. Il y a consensus sur le fait d'adopter des **délais d'introduction des demandes et des fins d'absences identiques** pour l'ensemble des modalités des CAD quel que soit le niveau d'enseignement (fondamental, secondaire) :
- ⇒ modifier la législation de manière à adopter le principe que la demande soit introduite au moins un mois avant la prise de congé (sauf cas exceptionnels et imprévisibles) ; lorsque la situation est prévisible, adopter le principe d'introduire la demande et d'avertir son PO au 1^{er} juin ;
 - ⇒ modifier la législation de manière à ce que l'annonce de la reprise de fonction après une interruption de carrière ou un congé soit faite au moins un mois avant la reprise effective.
4. Le GC préconise d'uniformiser les **dates d'initialisation** dans l'année civile des différentes situations administratives concernées quel que soit le niveau d'enseignement (fondamental, secondaire):
- ⇒ modifier la législation de manière à adopter les dates du 1^{er} septembre et du 1^{er} janvier (sauf circonstances exceptionnelles). La question de la suppression de la date du 1^{er} octobre pour la prise de congé sera traitée dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte.
5. Il y a consensus au sein du GC sur la nécessité de réviser les règles de cumul à effet pécuniaire entre les différentes affectations d'un membre du personnel dans l'enseignement.
6. Il est admis qu'une des difficultés pour envisager la mobilité dans la carrière n'est pas seulement les conditions et modalités liées à l'obtention d'un congé mais aussi celles liées à **la possibilité d'un retour de qualité** (insertion dans l'équipe, faire valoir son expérience) dans un établissement. Il est important de gérer également le retour (par ex. via un entretien de reprise permettant d'identifier les bénéfices de l'expérience acquise par l'enseignant durant son congé pour l'ensemble de l'établissement).

7. En ce qui concerne **la mobilité en dehors de l'établissement scolaire, voire dans d'autres systèmes** (par exemple, en promotion sociale), le GC propose d'étudier les pistes suivantes :

- ⇒ étudier les possibilités de valoriser l'expérience utile hors enseignement, notamment pour les enseignant-e-s de l'enseignement qualifiant, dans une démarche de développement professionnel ;
- ⇒ étudier la possibilité de créer de nouveaux « congés » pour acquérir ou actualiser ses compétences d'enseignement ;
- ⇒ examiner le cumul d'expérience dans l'enseignement de plein exercice et dans l'enseignement de Promotion sociale et la possibilité de faire valoir l'expérience en promotion sociale pour la nomination.

Le GC s'accorde également pour mettre en place **un congé pour exercer la même fonction** ou une autre fonction²⁷ dans l'enseignement, que ce soit dans un même réseau ou dans un réseau différent.

Concrètement, un membre du personnel aura la possibilité de prendre congé de son établissement d'origine pour exercer la même fonction ou une autre fonction au sein d'un autre établissement (d'accueil) dans un emploi temporairement ou définitivement vacant jusqu'à la fin de l'année scolaire. Pour ce faire, le membre du personnel devra introduire sa demande au plus tard pour le 1^{er} juin de l'année scolaire précédente.

Le dispositif proposé tend à rechercher un équilibre entre la sécurisation du membre du personnel dans sa mobilité et l'accélération de la déclaration de vacance d'emploi dans le Pouvoir organisateur d'origine.

D'une part, ce congé est soumis à un accord initial du Pouvoir organisateur d'origine (année 1) pour ensuite être **reconduit de manière automatique** pour, en principe, un maximum de trois reconductions. Une fois le congé accordé par le Pouvoir organisateur d'origine, seuls le membre du personnel et le Pouvoir organisateur d'accueil pourront y mettre fin.

D'autre part, l'emploi libéré par le membre du personnel au sein du Pouvoir organisateur d'origine **devient vacant après quatre années scolaires complètes** (c'est-à-dire à l'issue des trois reconductions). Ce délai doit offrir le

²⁷Le congé pour exercer une autre fonction existant déjà, mais dont les modalités sont également revues par le dispositif proposé.

temps suffisant pour permettre au membre du personnel qui exerce cette mobilité de se stabiliser dans son Pouvoir organisateur d'accueil.

8. Le GC souligne enfin les difficultés rencontrées par les enseignant-e-s pour **accéder et comprendre l'information** disponible de manière à répondre à leurs questions et leurs besoins en matière de CAD.

Au-delà des aspects techniques, il s'agit de changer sensiblement les mentalités en termes de mobilité, de développement professionnel et de gestion des ressources humaines. Lorsqu'elle est considérée comme faisant partie intégrante de la gestion des ressources humaines de l'établissement scolaire ou du PO, la mobilité des enseignant-e-s n'est pas nécessairement une source de perturbation ; elle peut constituer un apport pour l'établissement dans une démarche d'organisation apprenante. Le GC encourage un travail sur la lisibilité de l'information, sur la communication et sur l'usage de cette information dans le cadre de la gestion des personnels de l'établissement scolaire. A cet égard, le GC propose de :

- ⇒ créer, au niveau de l'administration, un outil d'information spécifique en matière de congés, absences et disponibilités : organisé de manière à obtenir l'information en fonction des besoins des enseignant-e-s, des conditions et de leur implication ; cet outil distinguera les congés de service à l'institution (à visée professionnelle) des congés pour convenance personnelle (et autres à visée personnelle) ;
- ⇒ concernant la mobilité, prévoir des lieux et moments de communication à plusieurs niveaux du système éducatif et à plusieurs moments de la carrière, en début de carrière (formation des enseignant-e-s, enseignant-e-s débutant-e-s) et en cours de carrière, au moment des évaluations par exemple ;
- ⇒ étudier l'idée d'un capital « congés » à utiliser et gérer individuellement à l'aide d'outils adaptés comme un espace numérique personnel ;
- ⇒ former les directions et PO à la gestion de carrière des personnels enseignants.

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|--|--|--|--------------------|
| Allonger le nombre de jours de formation continuée | - Hypothèse d'une augmentation de 1 à 3 jours du nombre de jours de formation continuée par an | - ~ 5 mEUR pour organisation des formations - ~ 15 mEUR pour les compensations salariales prévues - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 20 mEUR | OS2.3.a |
| Adapter les contenus des formations continuées | Voir ci-dessus | Pas de coût supplémentaire à ceux inclus dans l'allongement des jours de formation continuée (initiative OS2.3.a). | OS2.3.b |
| Concevoir un dossier de développement professionnel | Voir ci-dessus | - En régime de croisière, le coût est estimé sur base des ressources humaines et IT nécessaires à l'analyse des formations suivies pour procéder à leur validation et pour maintenir le registre des dossiers professionnels. - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 1 mEUR. | OS2.3.c |
| Etablir des liens entre la FIE et la formation continuée | Dimension à intégrer dans l'ensemble des travaux d'implémentation des initiatives relatives au renforcement de la formation. | Pas de coût propre (il s'agit d'une modalité de mise en œuvre des initiatives de renforcement de la Formation Initiale et continuée). | OS2.3.d |
| Articuler un système de gestion collective de la formation selon le projet d'établissement avec un système de gestion personnalisée de la formation de l'enseignant | Voir ci-dessus | Sous l'hypothèse que les initiatives relatives à l'allègement de la charge administrative des directions sont implémentées (initiatives OS2.2.h et OS2.1.a), prise en charge par les équipes en place sans coût supplémentaire | OS2.3.e |

| | | | |
|---|---|---|----------------|
| Garantir la régulation et la cohérence de l'offre de formation continuée | Voir ci-dessus | Pas de coût propre supplémentaire (coût de pilotage intégré dans l'initiative de transformation de l'AGE OS2.1.c) | OS2.3.f |
| Créer des fonctions d' "enseignants référents" pour les enseignants débutants | Mise en œuvre sous les modalités suivantes : - Accompagnement des enseignants débutants durant les premières années de leur carrière (durée à déterminer) - Cette initiative est intégrée à la charge de travail des enseignants expérimentés selon les modalités décrites ci-dessus | La budgétisation de cette initiative est incluse dans la budgétisation de la carrière en trois étapes, infra | OS2.3.g |
| Améliorer l'accueil des enseignants débutants par des outils et activités informatives | Initiative réalisée à travers : - la création d'outils spécifiques mis à disposition des enseignants débutants (ex. vade-mecum) - la mise en œuvre de la stratégie b dans le cadre des plans de pilotage des établissements, déployée avec l'assistance des conseillers pédagogiques déployés à cet effet - la mise à disposition (via la plateforme numérique d'échange d'outils pédagogiques) de cours préparés pour les enseignants débutants (voir initiative OS1.6.h) | Coût intégré dans le soutien et l'assistance renforcés aux établissements en lien avec le nouveau cadre de pilotage des établissements (initiative OS2.1.a) et la plateforme numérique d'échange d'outils pédagogiques (voir OS1.6.h) | OS2.3.h |

| | | | |
|---|--|--|----------------|
| Améliorer les conditions d'engagement et d'affectation des enseignants débutants | Conformément à l'avis du GC : (1) Optimiser la gestion des emplois vacants de manière à publier plus rapidement des offres d'emploi et y répondre plus rapidement, au mieux, dès le début de l'année scolaire (2) Mesures permettant de stabiliser plus rapidement l'enseignant débutant et de limiter le morcellement de sa charge de travail | Hypothèse de réalisation de l'initiative dans un cadre de quasi-neutralité budgétaire (sous réserve du coût - limité en rythme de croisière - d'outils permettant d'accélérer et d'améliorer l'affectation des enseignants débutants) | OS2.3.i |
| Reconnaître l'ancienneté administrative dans la même zone géographique | Modalités à préciser dans la suite des travaux. | | OS2.3.j |
| Redéfinir la carrière sur la base d'une séquence de trois étapes | Voir ci-dessus | Hypothèse de l'octroi d'une période/semaine par 4,4 ETP pour l'exercice des fonctions d'enseignant expérimenté. Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 30 mEUR. | OS2.3.k |
| Améliorer les mécanismes de remplacement | Modalités à préciser dans le cadre du groupe de travail ad-hoc; priorisation sous l'hypothèse d'une quasi-neutralité budgétaire. | Hypothèse de quasi-neutralité budgétaire. | OS2.3.l |
| Développer les pratiques collaboratives | - Mise en œuvre progressive (sur un rythme à définir) avec le soutien de conseillers pédagogiques; maintien "en rythme de croisière" par un nombre plus limité de conseillers pédagogiques - Deux heures de pratiques collaboratives intégrées à la charge de tous les enseignants | - Intégré à la charge des enseignants dans le secondaire moyennant la suppression des plages et la rémunération des heures supplémentaires. A priori impact budgétaire limité au nombre de périodes actuellement prestées par les enseignants au-delà du seuil minimal de la plage - Déjà intégré à la charge des enseignants dans le fondamental | OS2.3.m |
| Développer l'évaluation des personnels de l'enseignement | Voir supra | Hypothèse que l'évaluation sera réalisée soit par la direction (dans le cadre de sa charge de travail et sans coût additionnel propre) soit par les coordinateurs pédagogiques (coût inclus dans l'initiative OS2.3.k); sous cette hypothèse, pas de coût additionnel propre. | OS2.2.e |

| | | |
|---|--|-----------------------|
| <p>Piloter et implémenter une démarche qualité pour la formation continuée en FWB</p> | <p>L'allongement du nombre de jours de formation continuée associé à un besoin accru en formation en lien avec le déploiement du Pacte imposera une charge de travail importante pour les organismes de formation continuée dans ces prochaines années. Dans ce contexte, étant donné les capacités réalistes de gestion du changement des organes de formation continuée et l'absence de proposition plus concrète à ce stade, cette initiative n'a pas été priorisée dans le cadre du présent exercice malgré son fort impact potentiel (le renforcement de la régulation de l'offre est par contre priorisé : initiative OS2.3.f). Elle devra être reconsidérée à un stade ultérieur après l'implémentation réussie des initiatives priorisées en matière de formation continuée.</p> | <p>OS2.3.o</p> |
| <p>Professionaliser l'activité de formateur</p> | <p>L'allongement du nombre de jours de formation continuée associé à un besoin accru en formation en lien avec le déploiement du Pacte imposera une charge de travail importante pour les organismes de formation continuée dans ces prochaines années. Dans ce contexte, étant donné les capacités réalistes de gestion du changement des organes de formation continuée et l'absence de proposition plus concrète à ce stade, cette initiative n'a pas été priorisée dans le cadre du présent exercice malgré son fort impact potentiel. Elle devra être reconsidérée à un stade ultérieur après l'implémentation réussie des initiatives priorisées en matière de formation continuée.</p> | <p>OS2.3.p</p> |
| <p>Supprimer les plages relatives aux périodes à prester par les enseignants du secondaire</p> | <p>Voir ci-dessus ; Quantification sur base de l'analyse des données d'attribution du NTPP. Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 4.8 mEUR.</p> | <p>OS2.3.q</p> |
| <p>Réduire de 2 périodes la charge horaire des enseignants de pratique professionnelle du secondaire et du spécialisé actuellement à 30 périodes</p> | <p>Allègement de 2 périodes pour l'ensemble des enseignants de pratique professionnelle dont le dénominateur de charge est actuellement de 30 périodes ; Quantification sur base de l'analyse des données d'attribution du NTPP. Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 10 mEUR.</p> | <p>OS2.3.r</p> |

Axe stratégique 3 :

**Faire du parcours qualifiant une
filière d'excellence, valorisante
pour chaque élève et permettant
une intégration socio-
professionnelle réussie tout en
renforçant son pilotage et en
simplifiant son organisation**

Près de 50% des élèves de la FWB, la majorité à ISE faible, sont scolarisés dans l'enseignement qualifiant. Le parcours des élèves y est souvent chaotique et est le fruit de réorientations successives au sein des formes et filières de l'enseignement, justifié par les échecs scolaires créant un phénomène de relégations successives et menant à un pourcentage important d'élèves quittant l'enseignement sans certification. Ces éléments, mais également une organisation, des institutions et structures, trop complexes et peu lisibles justifient une réforme importante de l'enseignement qualifiant.

Dans la perspective de cette réforme, le renforcement du tronc commun – qui vise l'amélioration de l'apprentissage des savoirs de base, tout en permettant à chaque élève d'avoir accès aux différents métiers -, constitue un élément essentiel. Le GC n'insistera jamais assez sur le caractère systémique des réformes qu'il propose. En particulier, le GC part de l'hypothèse que les réformes qu'il propose pour le qualifiant s'inscriront à terme dans le contexte suivant :

1. Les élèves opèrent un choix positif au terme d'une démarche d'orientation accompagnée. Ces élèves ont une meilleure maîtrise des savoirs et compétences de base et "cassent" donc la logique de relégation vers l'enseignement qualifiant.
2. Ces élèves opèrent un choix positif car ils ont pu être éclairés sur les différentes possibilités d'orientation, notamment via l'approche orientante développée tout au long du tronc commun, l'aide à l'orientation développée par des CPMS recentrés sur leurs missions essentielles et le portail d'information sur les filières et les métiers (infra) qui pourra donner une information sur le cœur des métiers et sur leurs conditions d'exercice, leur évolution et les réalités sociales et économiques (notamment l'état de l'offre d'emploi) mais également sur les pré-requis à l'entrée des diverses filières et options. Ces élèves sont éveillés aux métiers techniques et technologiques depuis leurs premières années de scolarité et s'inscrivent dans le tronc commun polytechnique mis en place.
3. Les enseignants déploient des compétences spécifiques acquises en formation tant initiale que continue. Pour ces élèves qui sont dans l'enseignement qualifiant par choix positif, il importe que les enseignants aient pu acquérir des compétences spécifiques que ce soit en formation initiale ou en formation continue :
 - o Formation initiale : elle doit éveiller tous les professeurs (ceux de la formation commune comme ceux qui sont en charge de développer les apprentissages technologiques et gestuels) aux diverses formes

d'intelligences et aux approches pédagogiques multiples que la diversité des profils des apprenants rend nécessaires ;

- o Formation continuée : cette formation permet aux enseignants d'approfondir leur formation initiale par la confrontation de leur pratique aux enseignements théoriques reçus, de partager des expériences, de trouver un soutien mutuel, de constituer des réseaux de coopération, ... Par ailleurs, les enseignants de cours techniques et pratiques retournent, de manière cyclique (3 ans, 5 ans), en entreprises pour effectuer des stages suivant des modalités à étudier permettant de perturber le moins possible l'organisation des cours.

Le Groupe central souligne que le calendrier de la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement qualifiant devra donc être envisagé et approfondi en articulation avec celle du tronc commun et des formations continuées des enseignants.

Le Groupe central s'accorde sur le fait de considérer comme prioritaires trois axes de réforme pour l'enseignement qualifiant:

- la réorganisation des parcours de l'enseignement qualifiant ;
- la réforme du pilotage de l'enseignement qualifiant ;
- les synergies Enseignement-Formation-Emploi/Entreprises.

OS3.1 : RÉORGANISER LES PARCOURS DU QUALIFIANT

A. ORIENTATIONS

La grande diversité d'options, mais aussi de filières, de formes et d'opérateurs contribuent aujourd'hui à faire de la filière qualifiante une filière peu lisible et transparente, et impliquent des choix d'orientation complexes et peu ou mal informés pour les élèves et leurs parents. En visant le renforcement de l'attractivité de l'enseignement qualifiant, cet axe de réforme indique une refonte profonde de la filière en simplifiant son organisation, en simplifiant les parcours, en améliorant l'orientation vers et dans le qualifiant, et *in fine* en améliorant la transition vers l'emploi ou, moyennant l'obtention d'un complément, vers le supérieur.

Le Groupe central s'accorde sur les orientations suivantes concernant ce premier axe de réforme du qualifiant :

(1) L'AMÉLIORATION DE L'ORIENTATION À L'ENTRÉE DU ET DANS LE QUALIFIANT

L'amélioration de l'orientation est de nature à promouvoir un choix positif (et non contraint) des élèves ce qui contribue à lutter contre l'échec et le décrochage scolaire. Alors que l'approche éducative de l'orientation est traitée par ailleurs (voir *infra*), le Groupe central soutient la proposition relative à un entretien de motivation avec les professionnels de l'orientation en vue d'accéder à une option qualifiante, tout en notant que l'élève conserverait sa liberté de choix.

Par ailleurs, le GC insiste sur l'importance de la mise sur pied d'un outil intégré d'information et d'orientation à destination de l'ensemble des élèves des filières. Une banque de données fiable et complète de l'ensemble des données relatives aux études, filières et métiers pourrait dès lors être mise sur pied avec les structures régionales d'information et de promotion des métiers (Cité des Métiers, CEFO, FOREM, Actiris, etc.) et diffusée via une plateforme ad hoc. A cette fin, une méthodologie cohérente devra être élaborée par la FWB et viser les collaborations avec les entités régionales. Le site et les fiches « Mon école mon métier » devront s'intégrer dans le développement de cette plateforme.

(2) LA CLARIFICATION DES FORMES D'ENSEIGNEMENT

La simplification des formes d'enseignement en supprimant toute forme de hiérarchisation implicite ou explicite – est de nature à faciliter l'orientation des élèves, à diminuer les situations d'incohérence et de rupture de parcours, et à diminuer l'impact de l'orientation précoce irréversible qui contribue à l'iniquité du système scolaire en FWB. Outre la réorganisation de l'enseignement en deux filières/formes – l'une de transition (vers le supérieur) l'autre de qualification –, le GC s'accorde sur le fait qu'au sein de la filière qualifiante, la distinction entre les formes (qualifiantes) dites techniques et professionnelles soit supprimée ; et sur le fait de ne plus intégrer dans l'enseignement dit « qualifiant » des filières/options qui ne le sont pas, celles-ci devant soit être supprimées, soit être redéfinies pour devenir réellement qualifiantes, soit être transférées dans l'enseignement de transition. Le GC insiste sur le fait que l'enseignement qualifiant doit rester de l'enseignement et qu'il doit dès lors être distingué de la formation professionnelle en ce qu'il doit répondre aux exigences du décret « missions ». Mais, dans le même temps, il doit réellement permettre à ceux qu'il certifie d'obtenir une qualification spécifique valorisable en tant que telle et immédiatement sur le marché de l'emploi. Des moyens d'encadrement adéquats devront être maintenus dans la filière qualifiante pour lui permettre de remplir l'ensemble de ses objectifs.

(3) UNE FILIÈRE QUALIFIANTE EN TROIS ANS

La mise en place d'un tronc commun intégrant la 3^{ème} année de l'enseignement secondaire modifie complètement la structure de l'enseignement, et particulièrement, celle de l'enseignement qualifiant. La structure basée sur un 1^{er} degré commun suivi d'une 3^{ème} et d'une 4^{ème} année pendant lesquelles l'élève se forme dans une option qualifiante "générique" pour ensuite, prendre en 5^{ème} et 6^{ème} années, une orientation "métier" ne peut plus exister. Structurellement, il faut donc concevoir que la qualification des élèves dans les Options de Base Groupées (OBG) se fera sur trois années et non plus sur deux degrés de deux ans.

Le choix d'une OBG, et partant d'un métier, doit donc a priori se faire par l'élève dès l'entrée en 4^{ème} année. Il n'y aura plus d'année de formation à une option « générique » (par exemple, option bois). Cela étant posé, même si le modèle proposé ici part du présupposé selon lequel le tronc commun aura produit ses effets en termes de maîtrise des compétences de base et que le choix du qualifiant ne sera plus un choix par défaut grâce à la mise en place d'une réelle politique d'orientation des élèves, il faut pouvoir

envisager que le choix d'option posé par l'élève à l'entrée en 4^{ème} puisse changer en cours d'année. A cet égard, on peut légitimement supposer que grâce à un processus d'orientation efficient et à l'approche polytechnique qui sera développée au cours du tronc commun, l'élève, s'il n'a pas encore fermement choisi son OBG, aura au moins une certitude quant au Secteur d'enseignement dans lequel il compte poursuivre sa formation (par exemple le bois).

Sur cette base, il conviendra donc d'imaginer la possibilité pour un élève de s'inscrire en 4^{ème} année dans une OBG donnée mais de pouvoir découvrir la plupart des autres options du Secteur afin de pouvoir confirmer, affiner ou modifier son choix d'option au terme d'une période à déterminer (après les 4 premiers mois de l'année, par exemple).

Dans ce contexte, le GC préconise que, dans toute la mesure du possible, les cours donnés au premier trimestre de la quatrième année restent génériques au secteur concerné pour qu'une réorientation au sein d'un secteur au terme du premier trimestre puisse se faire sans trop de difficultés.

(4) LE DÉVELOPPEMENT DE LA CPU

Le GC considère que la CPU a l'avantage d'offrir une réponse à des problèmes de fond observés de longue date dans l'enseignement qualifiant de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le système d'enseignement technique et professionnel reste en effet négativement marqué par l'obligation de se prononcer chaque année sur la réussite ou l'échec de l'élève, avec, dans ce dernier cas, comme seule possibilité, le redoublement ou la réorientation. En cas de redoublement, l'élève doit présenter à nouveau tous les cours et s'il quitte l'école, il perd tous ses acquis. La démotivation, et peut-être le chômage par manque de qualification, le guettent. Quant à la réorientation, elle est bien souvent perçue comme une relégation.

La CPU veut considérer la formation qualifiante de l'élève comme un tout, une formation complète menant à un métier bien défini, qu'il parcourt en validant progressivement ses acquis et en étant certifié sur le résultat final. L'élève est invité à parcourir un nombre déterminé d'unités en trois ans. Chaque unité est composée de pré-requis, d'acquis d'apprentissage qui correspondent aux savoirs, aptitudes et compétences à maîtriser, d'une indication de durée et de critères et indicateurs pour l'évaluation. Grosso modo, on retrouve dans ces unités les contenus auxquels les enseignants sont habitués, mais mis à jour par les contacts avec les milieux professionnels. Les unités sont appelées "Unités d'acquis d'apprentissage" (UAA). Chaque UAA est validée et la certification finale sera acquise lorsque l'ensemble des

UAA auront été validées. Le redoublement est interdit (sauf cas exceptionnels) et remplacé par une remédiation permanente financée par l'économie réalisée sur le redoublement. La remédiation est donc bien au cœur du dispositif. En fin de 6^{ème} année, les élèves qui auront encore des lacunes peuvent poursuivre dans une année complémentaire (C3D) au cours de laquelle ils suivront un programme individualisé de remédiation. Ce programme pourra être d'une durée également personnalisée et l'élève sera certifié dès qu'il aura récupéré les lacunes.

On perçoit bien les avantages potentiels de ce système dans un enseignement qualifiant où le redoublement est la norme et la motivation des élèves un enjeu crucial. Avant d'envisager sa généralisation, le GC souhaite toutefois que ses effets puissent être évalués à partir d'un certain nombre d'indicateurs précis permettant d'attester son efficacité (taux d'abandon, taux de diplomation, taux d'accès au métier considéré, taux de décrochage, taux d'échec, turn-over des enseignants, compréhension de la CPU par les élèves et les parents, etc...). Pour le GC, il faudra prendre en compte l'ensemble des effets de la CPU dans son évaluation et apprécier sans a priori l'opportunité ou non de l'étendre. Il n'y a pas de lien automatique pour le GC entre la réorganisation de la filière qualifiante sur trois ans et la CPU.

Pour ce faire, le GC préconise d'expérimenter la CPU sur toutes les OBG d'un Secteur d'enseignement à définir, durant les trois années de la filière qualifiante. Dans ce cadre, le GC préconise, pour rencontrer certaines difficultés actuellement constatées avec la CPU que l'on organise les cours généraux également selon ce principe comme dans l'enseignement de promotion sociale. . Par ailleurs, il est proposé d'améliorer la gouvernance de la CPU et son organisation. Sur ce point, il s'agira notamment de simplifier les rôles de la cellule CPU, dont la fonction doit être assumée par l'Administration, et des groupes de travail profils de certification dont le fonctionnement devrait être revu pour instaurer une articulation efficace avec la chambre de formation du SFMQ. Pour le surplus, le GC s'accorde sur les modalités suivantes de mise en œuvre de la CPU :

- Les élèves se verront remettre un dossier individuel d'apprentissage, qui sera régulièrement complété. Dans ce dossier, l'élève trouvera une première partie "fixe" où seront détaillés les objectifs de formation, les UAA à valider, les modalités de validation. En quelque sorte, ces éléments font partie du contrat éducatif entre le jeune et l'école. La seconde partie du dossier est évolutive et rendra compte, au fil des mois, des acquis et de ce qui reste à acquérir ; elle indiquera les remédiations proposées : le pari est, en effet, d'inscrire, au cœur de l'apprentissage, des "boucles" de remédiation pour permettre au maximum

d'élèves d'arriver en temps voulu à la maîtrise des acquis d'apprentissage visés par telle ou telle unité.

- À certains moments-clés de la scolarité et dans certaines circonstances, le Conseil de Classe délivrera un "rapport de compétences" destiné à éclairer le jeune sur ce qu'il a acquis et n'a pas acquis à ce stade et faisant des suggestions utiles pour la poursuite de la scolarité. L'intention est de responsabiliser le jeune, d'améliorer la connaissance qu'il a de ses forces et de ses faiblesses pour qu'il puisse orienter ses efforts et ses études de la façon la plus efficace par rapport aux objectifs de formation et générale et qualifiante.
- À la fin de sa scolarité dans l'établissement, l'élève emportera un "passeport CPU", où seront consignés, comme dans un Europass, les validations d'UAA, les certifications, les stages qu'il a accomplis, les attestations de son niveau de connaissance d'une ou plusieurs langues autres que le français, ... bref tout ce qui peut éclairer un établissement de promotion sociale, un organisme de formation, un employeur, ... au moment où le jeune, devenu adulte, veut poursuivre sa formation dans l'esprit du life long learning, briguer un emploi ou veut exercer une mobilité dans l'Union européenne.
- Enfin, pour les élèves appelés à être pris en charge dans l'année complémentaire organisée à l'issue du troisième degré de la CPU (C3D), sera établi un "programme d'apprentissages complémentaires CPU" individuel qui fixe à la fois les objectifs précis à atteindre par l'élève en fonction de ce qui lui reste à acquérir et les cours et activités qu'il aura à suivre.

La généralisation éventuelle de la CPU comme norme d'organisation de tout l'enseignement qualifiant sera envisagée dans un second temps sur base des expériences menées et du résultat des évaluations systématiques de celles-ci.

Dans ce contexte, le GC s'accorde sur le fait qu'un autre avantage de la CPU est la modularité que ce système offre dans une filière qualifiante où la formation métier a une durée figée (de deux ans aujourd'hui à trois ans demain). En effet, avec l'obligation réglementaire de former à des métiers "entiers", on risque de voir naître des formations trop légères pour subsister seules, mais trop importantes pour s'adjoindre un autre métier entier. La CPU offre dans ce cadre l'opportunité de permettre à un métier d'être parachevé par des unités d'un autre métier. À titre d'exemple, un peintre, un carreleur, un chapiste ou un plafonneur qui maîtriserait l'U.A.A.1 (Réaliser une installation électrique de base en pose apparente et en vérifier le bon fonctionnement) ou l'U.A.A.2 (Placer les conduits et boîtiers en encastré) de l'électricien résidentiel sera certainement mieux armé quand il s'agit de travailler dans une maison existante. Toutefois, ces UAA

complémentaires ne pourront en toutes hypothèses être délivrées à l'élève que moyennant la réussite de l'ensemble des UAA de l'OBG choisie. Ceci pour éviter le développement d'une vision purement utilitariste de l'acquisition de ces UAA et un abandon prématuré du cursus scolaire.

Enfin, l'utilisation des unités d'acquis d'apprentissage dans le système de la CPU doit également permettre aux jeunes de combiner des parcours aujourd'hui trop souvent cloisonnés : pour ceux qui abandonneraient l'enseignement secondaire avant le terme, il doit être possible de poursuivre ou de reprendre son parcours en faisant reconnaître les unités acquises dans :

- l'enseignement de promotion sociale ;
- la formation en alternance (IFAPME, SFPME) ;
- la formation professionnelle (Forem, Bxl formation)

Dans un objectif de cohérence, il sera indispensable d'articuler les réformes proposées autour du concept de "transférabilité entre opérateurs". Même si elle est contenue en germe dans la notion de CPU construite de manière conjointe entre opérateurs via le SFMQ, elle reste encore trop embryonnaire dans sa mise en œuvre. Il faut pouvoir envisager qu'un élève à qui il manque une U.A.A. au terme de sa C3D puisse obtenir ce complément dans l'enseignement de promotion sociale. Il conviendra à cet effet de veiller à une harmonisation de l'offre de formation qualifiante (plein exercice, alternance, IFAPME/SFPME, promotion sociale) pour répondre à ces objectifs qui, en outre, pourraient se placer dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie.

(5) LES COURS GÉNÉRAUX DE LA FILIÈRE QUALIFIANTE

Comme indiqué supra, le GC insiste sur le fait que l'enseignement qualifiant doit rester de l'enseignement et que donc, une formation générale solide doit coexister avec la formation qualifiante durant les trois années de cette filière. Pour cette raison, il s'accorde sur le fait que la grille horaire relative aux cours de formation générale doit comporter les mêmes cours, quelles que soient les options choisies. Toutefois, des variations de volume horaire spécifiques à chaque cours en fonction de l'OBG pourront être acceptées dans la fourchette de périodes de cours généraux existant actuellement dans l'enseignement professionnel et de qualification. Le GC s'accorde par ailleurs sur l'utilité d'adapter le contenu de la formation générale pour établir, autant que faire se peut, un lien entre les matières enseignées dans ce cadre et le métier choisi par l'élève.

Les référentiels devront être adaptés en ce sens. L'avantage de cette proposition réside dans le fait que l'adéquation recherchée entre la formation qualifiante et la formation générale devrait être de nature à intégrer l'ensemble de la formation dispensée et à être donc davantage porteuse de sens pour l'élève et d'éviter un trop grand écart entre la formation qualifiante et les cours généraux.

(6) LA CERTIFICATION DU PARCOURS QUALIFIANT ET L'ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Dans la droite ligne de la logique de la revalorisation de l'enseignement qualifiant, le GC considère que la réussite de cette filière devrait mener à un « CESS », un certificat d'enseignement secondaire supérieur, en bonne et due forme. Toutefois, au contraire du certificat sanctionnant la réussite de la filière de transition, et dans la logique de la nécessaire clarification de l'objet de la filière de qualification par rapport à la filière de transition, ce « CESS » ne donnerait pas accès en tant que tel à l'enseignement supérieur.

Pour accéder à l'enseignement supérieur, une formation complémentaire pourrait être suivie après la fin de la filière qualifiante dans le cadre d'une 7^{ème} année d'enseignement de plein exercice ou dans le cadre de l'enseignement de promotion sociale. En toutes hypothèses, une telle formation paraît trop lourde au GC pour pouvoir être suivie en même temps que les trois années de la filière de qualification.

Enfin, le GC considère que les élèves ayant réussi un CESS dans une filière qualifiante et la formation complémentaire permettant d'accéder à l'enseignement supérieur devraient pouvoir être dispensés de certains cours dans les filières d'enseignement supérieur de type court correspondant à leur qualification.

(7) LA RÉORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIALISÉ DE FORME 3

La question de la réorganisation de la filière qualifiante de l'enseignement spécialisé est abordée infra dans la partie du présent avis consacré à l'enseignement spécialisé.

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|--|--|---|-----------------------|
| <p>Revoir l'organisation /les filières (parcours des élèves)</p> | <p>Cette initiative inclut :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'évolution de l'organisation des filières et parcours au sein du qualifiant, telle que décrite ci-dessus - La réorganisation plus générale des filières des dernières années du secondaire et l'amélioration des transitions aux étapes charnières du parcours de l'élève | <p>L'hypothèse retenue est d'enregistrer cette initiative avec un effet budgétaire net nul ; en effet, bien qu'on puisse espérer un impact budgétaire positif, l'effet n'est pas suffisamment quantifiable à ce stade pour pouvoir être comptabilisé dans le respect du principe de prudence budgétaire.</p> | <p>OS3.1.a</p> |
| <p>Continuer la mise en œuvre de la Certification Par Unité (CPU)</p> | <p>Modalités détaillées ci-dessus</p> | <p>Budgétisation provisionnelle d'une extension partielle sous la condition stricte de mise en place d'un mécanisme de suivi des effets retour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coût brut de 5 mEUR (attribution de NTPP additionnel et en réduction du décrochage scolaire) - Economie associée de 4,4 mEUR en réduction du redoublement - Une généralisation devrait ensuite être décidée sur base de l'évaluation des résultats de cette extension partielle. - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 0,6 mEUR | <p>OS3.1.b</p> |

OS3.2 : RENFORCER LE PILOTAGE DU QUALIFIANT

A. ORIENTATIONS

Concernant le **pilotage du qualifiant**, on notera tout d'abord que l'offre d'enseignement [options] est encore trop souvent élaborée sur la base d'une approche exclusivement *bottom up* sans que ne soient pris en compte des éléments importants, tels que l'articulation au tissu socio-économique ou la mobilité des élèves, par exemple. Un meilleur pilotage de l'enseignement qualifiant devra donc permettre, d'une part, d'analyser de manière continue les besoins changeants en termes de formation (en identifiant, en particulier, les métiers nouveaux, ceux menant à des opportunités d'emploi, etc.) et, d'autre part, être capable de transformer cette information en action de manière à adapter l'offre effective de formation. L'ensemble des processus décisionnels relatifs au pilotage de l'offre d'enseignement, la création et la fermeture de places, doivent faire l'objet de rationalisation et de simplification sur la base d'une réflexion intégrant des pistes précises concernant un nouveau rôle pour le pouvoir régulateur, celui des directeurs de zone prévu par la nouvelle gouvernance du système scolaire, celui des Bassins EFE (y compris les Chambres enseignement), et l'avenir des instances actuelles de programmation. Il revient aux pouvoirs publics de piloter l'offre d'enseignement qualifiant, non seulement dans chaque Bassin mais également au niveau de l'ensemble des dix Bassins, pour donner une cohérence micro, méso et macro à son pilotage.

(1) L'OBSERVATOIRE DU QUALIFIANT, DES MÉTIERS ET DES TECHNOLOGIES

Le pilotage de l'offre doit s'appuyer sur un ensemble de données et d'analyses pertinentes relatives au marché du travail (y compris les conditions de travail) et à l'évolution du tissu socio-économique (micro et méso), notamment celui des secteurs, et également dans une perspective anticipative des évolutions structurelles et sociétales (macro). La réalisation du Cadastre des parcours éducatifs et post-éducatifs est à cet égard une priorité. La réflexion doit également apporter des pistes de clarification concernant les différents concepts de « fonctions critiques », « option porteuse », etc., et leur utilisation.

En ce qui concerne les options qui, de toute évidence, mènent à l'emploi, il est assez facile de se procurer des données, même si elles sont éparpillées entre plusieurs Instances. Par contre, lorsqu'il s'agit de confirmer par des données objectives si des options sont peu ou pas porteuses d'emplois et si lorsqu'elles mènent à l'emploi, c'est dans la filière dans laquelle l'élève a été formé, cela devient difficile, voire impossible. Le questionnement sur les opportunités d'insertion offertes par certaines options peut également s'étendre au mode d'organisation de celles-ci soit en plein exercice, soit en alternance. Ainsi, les jeunes issus d'une option coiffure suivie dans une filière en alternance s'insèrent de manière plus rapide et durable que ceux ayant réalisé le cursus dans l'enseignement de plein exercice. Les difficultés à cibler les options peu ou pas porteuses d'emploi peuvent être attribuées à l'absence d'un lien formel entre les données liées aux parcours d'études du jeune et les informations relatives à sa mise en l'emploi. Ce manque de lien formel constitue un frein dans la description d'une offre d'enseignement optimisée; frein qui a pu être levé en région flamande, le service d'analyse du marché du VDAB disposant depuis plusieurs années d'une connexion entre chaque étudiant sortant de l'enseignement et chaque demandeur d'emploi leur permettant ainsi de suivre l'insertion à l'emploi par filière.

De toute évidence, la maîtrise de données objectives est un enjeu majeur du processus de pilotage, avant même de déterminer par quels processus ce pilotage sera rendu effectif. L'anticipation des changements structurels, de même qu'une nouvelle articulation aux stratégies économiques de moyen et long terme des Régions, devraient également être réfléchies dans le cadre du renforcement du pilotage du qualifiant

Pour ce faire, il est proposé de créer un service au sein de la future DG pilotage de l'AGE chargé de l'analyse et de la prospective ci-après dénommé "Observatoire du qualifiant, des métiers et des technologies". Il lui appartiendrait non seulement de poursuivre l'élaboration du cadastre de l'enseignement qualifiant mais aussi de mettre en place une "veille métiers" et une "veille technologique" et à cette fin, de recueillir les informations pertinentes venant du Forem, d'Actiris, de l'Iweps, des Bassins, de l'Ares, des Universités, des Secteurs professionnels et du Monde de l'entreprise, de l'AVIQ, etc...

Il importe de souligner la nécessité d'établir un lien fort entre ce Service d'études et les productions des Bassins (thématiques communes) et de l'Assemblée des Bassins. En effet, il importe de ne pas rompre la dynamique de travail impulsée via les Bassins dans une logique "bottom-up". Il importe que l'Observatoire s'appuie fortement sur les rapports analytiques et prospectifs produits par les Bassins et sur le rapport de synthèse produit par l'Assemblée de Bassins. En effet, ces rapports sont basés sur des axes d'analyse micro et méso qui permettront de mieux appréhender, en matière

programmatische, les difficultés liées à la création, la rationalisation et la transformation des options en fonction des réalités de terrain liées aux zones urbaines et aux zones rurales.

(2) PRINCIPES RELATIFS AU PROCESSUS DE PILOTAGE DE L'OFFRE D'ENSEIGNEMENT QUALIFIANT

L'inadéquation de l'offre d'option, en particulier, témoigne des manquements des structures actuelles de pilotage de l'enseignement. Le pilotage de l'offre doit reposer sur des critères de détermination précis d'ouverture et de fermeture d'options en lien avec les évolutions du monde socio-économique, établis par le pouvoir régulateur en concertation avec les acteurs et présidant à la programmation et l'harmonisation de l'offre. Il est en effet établi que pour être efficace, le système doit sortir l'école du fonctionnement actuel qui favorise le développement des sections les plus « rentables » en termes de NTPP, de dotation et d'image

Dans cette optique, les objectifs poursuivis par un meilleur pilotage visent à garantir au niveau des bassins et de la Fédération globalement une meilleure efficacité dans l'utilisation des moyens déployés, à présenter une meilleure adéquation entre offre d'enseignement et réalités du monde socio-économique, à permettre une réelle orientation positive vers le qualifiant qui ne soit pas entravée par une offre inadéquate ou lacunaire ainsi qu'à garantir une réelle équité d'accès aux options porteuses d'emploi pour tous les élèves sur l'ensemble des 10 Bassins.

A cet égard, le GC n'entend pas revenir sur le principe d'un cadre régulateur de l'offre d'enseignement qualifiant d'abord fondé sur l'initiative des établissements. La base du système de création de l'offre continuera de reposer sur un processus "bottom-up", qui trouve sa source dans la volonté d'un établissement d'ouvrir une option.

Une partie des objectifs énoncés ci-dessus peuvent être rencontrés par une révision des normes de création des options sur base des informations traitées par l'Observatoire du qualifiant, des métiers et des technologies. Ainsi, le GC préconise de :

- resserrer les normes de création et de maintien d'option pour aboutir à la fermeture des occurrences les moins fréquentées d'options surreprésentées dans un bassin donné. Les normes de création et de maintien doivent évoluer en parallèle dans ce cadre.
- supprimer les possibilités de dérogation aux normes de création et réduire drastiquement les possibilités de dérogation aux normes de maintien aux cas où,

à défaut de dérogation, une option considérée comme porteuse d'emploi disparaîtrait purement et simplement de la zone concernée (à articuler, le cas échéant, avec les appels d'offre dont question infra).

- revoir le répertoire des OBG pour supprimer les OBG qui ne qualifient pas ou plus pour un emploi. Le GC considère que certaines options doivent être supprimées, notamment celles qui n'offrent aucune qualification précise permettant d'accéder à un emploi, même si elles sont fréquentées par un nombre important d'élèves. A l'écoulement d'une durée de prévis à fixer (phasing out), les OBG qui quittent le répertoire ne seront plus financées. La période de phasing out doit permettre de reclasser le personnel concerné (infra sur le reclassement du personnel affecté par les réformes). Ces OBG pourront être remplacées par des OBG nouvelles correspondant mieux aux évolutions du marché du travail.

(3) LE RÔLE DES APPELS D'OFFRE

Si le GC s'accorde sur le fait qu'une priorité doit être accordée au cadre réglementaire fondé sur l'initiative des établissements, il considère aussi que le pouvoir régulateur doit pouvoir agir lorsque l'offre produite par l'initiative des établissements dans le cadre des normes qu'il édicte ne permet pas de rencontrer les besoins qui auront été identifiés dans les différents bassins et/ou au niveau de la Fédération globalement.

Ainsi, le GC identifie au moins deux situations où la définition de normes, aussi strictes soient-elles, ne permet pas de rencontrer les objectifs assignés au pilotage de l'offre d'enseignement qualifiant :

1. l'hypothèse où plusieurs occurrences de la même option porteuse d'emploi sont juste en-dessous de la ligne de flottaison dans une zone ou dans des zones contigües. En d'autres termes, il y a suffisamment d'élèves intéressés dans la zone ou dans les zones contigües pour organiser l'option mais pour cela, il faut réduire le morcellement de l'offre
2. l'hypothèse où aucun établissement ne prend l'initiative d'ouvrir certaines options porteuses à certains endroits du territoire

Dans ces deux hypothèses, le régulateur pourrait établir des "appels d'offres" accompagnés d'un cahier des charges déterminant les conditions sur base desquelles les options d'une zone devront être organisées et/ou les conditions sur base desquelles une

option sera proposée à la création, dans quelle zone, voire dans quelle localité, à quelles conditions en matière d'accessibilité en transports en commun l'établissement postulant devra répondre, de quel matériel l'établissement scolaire devra disposer, s'il doit déjà organiser des options dans le même secteur en vue d'une complémentarité de l'offre, quels objectifs de fréquentation il conviendra d'atteindre dans un délai fixé, quels objectifs en termes de nombre de certifications sont attendus dans une durée temporelle déterminée... L'appel d'offres précisera aussi quel soutien le Gouvernement apportera en matière d'incitants, d'accès prioritaire au fonds d'équipement, voire de prise en charge totale du coût de l'équipement. Au travers de la mise en œuvre des Conventions sectorielles, le cahier des charges pourra également apporter des précisions en ce qui concerne le soutien potentiel du Secteur professionnel concerné d'un point de vue financier, d'apport en matériel ou de garantie de places de stage

(4) L'ÉVOLUTION DU RÔLE DES INSTANCES INTERMÉDIAIRES

De nombreuses instances interviennent dans le pilotage de l'enseignement qualifiant. Il convient de repréciser leur rôle et leurs responsabilités en tenant compte de la volonté du GC de clarifier les rôles respectifs du régulateur d'une part, des opérateurs de l'autre. En toutes hypothèses, le rôle des Bassins EFE dans l'élaboration de l'offre doit être revu, afin d'une part de les intégrer au sein du volet décisionnel du processus (en vue d'en faire une instance de proposition), et d'autre part en vue d'articuler la vision des besoins des « zones » à une vision plus globale du territoire du FWB (et des zones frontalières). La représentation des parents dans les organes des bassins pourrait également être étudiée. Par ailleurs, il faut éviter les situations de marchandage dénoncées par les membres du GC visant plus à préserver les intérêts respectifs des acteurs en présence que les solutions conformes à l'intérêt général.

A cet égard, le GC s'accorde sur les évolutions suivantes :

- outre les organes de concertation intra-réseaux, des organes de concertation doivent subsister au niveau des bassins scolaires tant pour la détermination des besoins (voir supra l'articulation avec l'Observatoire) que pour les propositions en matière d'offre d'enseignement qualifiant. Ces instances doivent être les Chambres enseignement des Bassins EFE qui seront dorénavant pilotées par le directeur de zone. Les Chambres enseignement des Bassins EFE de bassins contigus se concerteront d'initiative ou à l'invitation du régulateur en cas d'OBG concurrentes surreprésentées dans des bassins contigus ;
- dans le cadre des appels d'offre dont question ci-dessus, les Chambres enseignement des bassins EFE interviennent à deux niveaux :

- o les appels d'offre sont lancés par le régulateur au niveau central sur base des informations agrégées par l'Observatoire provenant notamment des bassins EFE
- o les réponses formulées aux appels d'offre sont concertées au sein de la chambre enseignement du bassin concerné

(5) LE CAS PARTICULIER DU SFMQ

Le GC s'accorde à la fois sur le rôle central joué par cette instance et sur le fait que, du point de vue des acteurs de l'enseignement, le SFMQ ne fonctionne pas à ce stade de manière satisfaisante. Plusieurs types de difficultés sont pointés :

Tout d'abord, des problèmes opérationnels semblent gangrener ce service. Des problèmes liés à la gestion des ressources humaines, à la logistique, aux moyens techniques du SFMQ et à ses ressources financières sont pointés. Le GC considère à cet égard qu'un audit devrait être réalisé sur le fonctionnement de ce service pour qu'un plan d'action destiné à rencontrer les problèmes identifiés puisse être adopté et mis en œuvre.

Ensuite, une incompréhension fondamentale semble exister au sein du SFMQ entre les secteurs et les acteurs de l'enseignement. Le SFMQ ne paraît pas prendre en compte suffisamment la réalité des besoins de l'enseignement dans l'élaboration de ses profils. Ceux-ci correspondent en effet souvent à des métiers très spécifiques alors que les OBG du qualifiant visent plutôt des métiers conçus de manière plus large qui englobent plusieurs profils du SFMQ. Ceci expliquerait le faible nombre de profils du SFMQ convertis en profils de certification.

Enfin, malgré la présence des secteurs dans les structures de travail du SFMQ, les réalités du monde du travail paraissent trop peu intégrées dans les profils produits. Il semble donc nécessaire de générer une démarche proactive vers le monde économique, y compris vis-à-vis des secteurs moins représentés, pour mettre en phase les attentes du monde socio-professionnel et les productions du SFMQ. Par ailleurs, nous proposons ci-dessus la création d'un "Observatoire du qualifiant, des métiers et des technologies" : cet observatoire aura lui aussi pour mission, par ses contacts avec le monde de l'entreprise (pas uniquement les secteurs professionnels), avec les universités et les chercheurs d'anticiper les mutations des métiers et, à ce titre, de devenir un partenaire privilégié du SFMQ.

Le GC considère que les points qui précèdent doivent être débattus avec tous les acteurs impliqués dans le SFMQ dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte.

(6) AUTRES QUESTIONS RELATIVES AU PILOTAGE DE L'ENSEIGNEMENT QUALIFIANT

Le GC s'accorde sur les éléments complémentaires suivants relatives au pilotage du qualifiant :

- En termes d'offres de places, le pilotage renforcé devra permettre une meilleure coordination des offres de stages, d'immersion et de places en alternance. Les pistes envisagées doivent intégrer une réflexion relative aux fonds sectoriels (pour les groupes à risques ou les jeunes les plus éloignés de l'emploi). Cette réflexion devra être approfondie sur base des décisions des Gouvernements sur l'articulation des périmètres de la formation et de l'enseignement qualifiant.
- Le nouveau pilotage du qualifiant doit également intégrer la dimension relative à l'équipement en général, la planification, l'octroi de subventions (Fonds d'équipement), etc. On notera que la question de l'éparpillement des investissements doit faire l'objet d'une analyse intégrant la question de la coordination des moyens de financements de la FWB et des autorités régionales. D'autre part, l'association du monde de l'entreprise, notamment les secteurs professionnels, et des Bassins à la sélection et à la répartition des équipements devrait être approfondie dans la perspective de meilleures synergies EFE. Il en va de même des pistes de mutualisation, notamment celles relatives à la mise en réseau (CTA, CDC, CDR et centres d'excellence sectoriels) qui devrait être envisagées dans la perspective du développement de pôles d'excellence. Cette réflexion devra être approfondie sur base des décisions des Gouvernements sur l'articulation des périmètres de la formation et de l'enseignement qualifiant.

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|---|---|--|--------------------|
| Revoir l'offre d'options du qualifiant | Initiative implémentée conformément aux orientations définies ci-dessus. Cette optimisation est réalisée parallèlement à une adaptation des règles d'attribution du NTPP, permettant ainsi de traduire les gains d'efficacité pour la FWB. | <ul style="list-style-type: none"> - Rationalisation des options du qualifiant avec adaptation concomitante de l'allocation NTPP (hors les cas de l'appel d'offre, hypothèse d'un seuil minimum de 10 élèves par année pour les options pour lesquelles une alternative du même groupe d'OBG existe à moins de 10 km) - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à -37 mEUR | OS3.2.a |
| Améliorer le pilotage du qualifiant | Modalités en cours de précision dans le cadre des travaux du Pacte mais évaluation réalisée sous l'hypothèse d'un max de 10 ETP supplémentaires affectés au pilotage du système (hypothèse conservatrice dans une perspective de prudence budgétaire) | <ul style="list-style-type: none"> - Hypothèse conservatrice d'un max. de 10 ETP à ~70 kEUR/ETP (personnel d'analyse et de pilotage qualifié) attachés à cette tâche - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 0,7 mEUR | OS3.2.b |

OS3.3 : RENFORCER LES SYNERGIES ENSEIGNEMENT-FORMATION-EMPLOI

A. ORIENTATIONS

L'enseignement qualifiant est une composante essentielle de l'enseignement, il s'adresse aux élèves en âge d'obligation scolaire et relève du décret *Missions*. Dans ce cadre, le GC est en faveur du principe qui consiste à répartir les élèves entre l'enseignement et la formation en fonction de l'âge de l'obligation scolaire. On posera ainsi que tous les jeunes jusqu'à 18 ans doivent être pris en charge par l'enseignement en conformité avec les objectifs du décret *Missions*, et que les jeunes de 18 ans et plus peuvent être pris en charge par l'enseignement ou par le secteur de la formation. Eu égard à ces principes, le GC invite le Gouvernement à se saisir de la question de l'articulation entre le secteur de l'enseignement et celui de la formation avec les instances régionales, en vue de trancher clairement la question des périmètres respectifs de ces secteurs et celle des synergies, mutualisations de ressources et rationalisation à y mettre en œuvre. Les réflexions relatives aux synergies enseignement-formation-emploi doivent être approfondies dans ce cadre.

Il en va de même des réflexions relatives à l'alternance. Les modalités du plein exercice et de l'alternance doivent s'articuler au sein des parcours, de façon notamment à concevoir l'alternance comme un des modes d'interaction avec le monde du travail à un temps donné du parcours. L'avenir de l'alternance comme une filière à part entière devra être traité dans la suite des travaux. Certains métiers doivent en effet pouvoir être organisés en alternance sur l'ensemble du parcours. Le principe d'une interaction *progressive croissante avec le milieu professionnel* devra présider à une *intégration structurée des modalités que sont les stages, l'immersion et l'alternance*, qui deviennent dès lors des modalités du parcours qualifiant à part entière.

L'alternance pourrait dès lors être réservée à une étape de finalisation et de perfectionnement au sein d'un parcours d'excellence, l'alternance pouvant dès lors être organisée par tous les établissements d'enseignement en repensant la collaboration avec les CEFA, en adoptant un cahier de charge précis. Faire de l'alternance une étape d'un parcours d'excellence suppose également de clarifier les différents points relatifs à l'accès à l'alternance ; à la question de la rétribution de cette formation auprès d'un employeur public ou privé ; à la coexistence actuelle de contrats divers et leur

remplacement par un contrat unique ; à la disponibilité des places (v. également supra, pilotage du qualifiant) ; au nouveau rôle de l'enseignant (moins présents en classe et d'avantage présent sur le terrain en relation avec les employeurs, centres d'excellence, etc., notamment pour un accompagnement des élèves et des tuteurs d'entreprises) et à l'éventuel élargissement de la fonction d'accompagnateur ; et au soutien des élèves les plus fragilisés.

A ce stade, le GC note qu'une proximité renforcée avec le monde de l'entreprise, y compris les partenaires sociaux, est essentiel à l'enseignement qualifiant. Outre ce qui a été indiqué supra sur l'alternance, plusieurs raisons plaident pour un développement des synergies EFE :

- La **mutualisation des infrastructures** est de nature à assurer une infrastructure d'enseignement de meilleure qualité dans le cadre du budget actuel [voir la partie relative au pilotage]. Il s'agit d'optimiser les taux d'occupation des CTA, CDC, CDR et centres sectoriels d'excellence. A cet égard, une approche sectorielle pourrait également être envisagée sur la base des accords de branche, afin de renforcer la contribution des secteurs au financement.
- En termes de places de **stages**, on observe que les élèves du qualifiant (CEFA compris) éprouvent des difficultés à trouver des lieux de stages dans certains secteurs touchés par la crise. Ces difficultés s'amplifient lorsque des élèves perdent leur stage dans le courant de l'année scolaire, surtout lorsqu'ils sont majeurs et représentent un coût plus important pour les entreprises². A cet égard les pistes relatives à la possibilité de réaliser, dans ces circonstances, des stages dans les CDC, CDR, CTA et centres d'excellence sectoriels doit être envisagée. Il est essentiel de développer des partenariats de « haute qualité » avec le monde de l'entreprise en lien avec la qualité du processus d'apprentissage. La qualité du stage, et cela vaut également pour l'immersion et l'alternance, repose tant sur sa dimension formative que sur les aspects liés aux conditions de travail dans lesquelles il s'exerce. On constate des problèmes de qualité des stages lorsque les institutions éducatives et de formation ne sont pas directement responsables des dispositifs d'encadrement des stages et en particulier de la dimension contenu (identification de compétences spécifiques, aspects pédagogiques). L'encadrement au sein de l'entreprise (tuteur, suivi etc.) est également une dimension essentielle du dispositif de qualité et la réflexion relative à la formation des tuteurs doit être poursuivie. Dans ce contexte, on notera que si la labellisation des entreprises peut offrir un certain mode de contrôle de qualité des stages, il est préconisé d'adopter une approche intégrée et cohérente de l'encadrement des stages, de l'immersion et de l'alternance, et du rôle de l'accompagnateur ou du référent.

- Le développement de l'**immersion** nécessite également un contexte spécifique d'accueil et d'encadrement de l'élève qui doit être mis en place. Le développement de l'immersion (dans l'optique d'en faire un mode d'interaction spécifique et distinct du stage et de l'alternance) suppose d'approfondir, sur la base des expériences pilotes réalisées, les questions liées à l'encadrement spécifique, à la planification à mettre en place entre l'établissement et l'entreprise, à la préparation de l'élève. Concrètement, dans l'optique d'un développement de l'immersion, il importe :
 - o de donner une base décrétole à l'immersion en entreprise afin, notamment, de définir de manière concrète ses objectifs, d'objectiver les moyens nécessaires et ainsi de les pérenniser,
 - o de valoriser les entreprises (ce qui d'ailleurs pourrait être le cas pour toutes les entreprises accueillantes des élèves en stages et/ou en alternance), par exemple via une labellisation positive
 - o d'assurer une préparation optimale des élèves en développant des modules de sensibilisation aux attitudes professionnelles des élèves qui se rendent en entreprise avec l'appui des secteurs
 - o de mettre en place un pilotage adéquat et efficace des projets de ce type et d'associer les secteurs à leur évaluation

A propos des synergies EFE, le GC souligne enfin l'importance des conventions sectorielles conclues entre la Wallonie, les secteurs et la FWB. Les stages en entreprises, la formation en alternance, la formation continue des enseignants et l'amélioration de la qualité de la formation des jeunes font partie des priorités sur lesquelles les Comités de suivi de chaque convention sectorielle travaillent. Il importe de poursuivre la conclusion de ces conventions et de mieux s'organiser au niveau de la FWB entre les acteurs concernés (réseaux, administration, cabinets) pour être plus proactifs et partager une idée claire des résultats que l'on veut atteindre.

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|---|---|--|-----------------------|
| <p>Renforcer les synergies Enseignement – Formation – Emploi</p> | <p>Modalités à préciser sur la base des décisions attendues du Gouvernement concernant la question de l'articulation entre le secteur de l'enseignement et celui de la formation</p> | <p>- Budgétisation sous l'hypothèse que, hormis les coûts de gestion du changement, le déploiement de ces synergies se réalisera a minima à coût nul (par exemple, les coûts associés à la gestion des synergies devront être a minima financés par des optimisations internes au qualifiant) - En outre, bien qu'on puisse espérer un impact budgétaire positif, l'effet n'est pas suffisamment quantifiable à ce stade pour pouvoir être comptabilisé dans le respect du principe de prudence budgétaire.</p> | <p>OS3.3.a</p> |
| <p>Ouvrir l'école au monde extérieur</p> | <p>Mise en œuvre à travers :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La réforme du qualifiant à travers notamment le développement des stages et de l'alternance (initiative OS3.3.a) - Le développement des visites d'artistes dans les écoles et les visites culturelles et artistiques extérieures dans le cadre de la mise en œuvre du PECA (initiative OS1.7.a) - Le déploiement d'un tronc commun polytechnique et interdisciplinaire (initiative OS1.2.a) - Les stratégies mises en œuvre par les établissements dans le cadre des plans de pilotage des établissements (stratégies h, i, j, l des plans de pilotage et initiative OS2.1.a) | <p>Coût pris en compte dans les initiatives auxquelles la présente initiative est intégrée.</p> | <p>OS1.2.f</p> |

Axe stratégique 4 :

Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement

Pour assurer les apprentissages pour tous et sortir du déterminisme social, promouvoir l'effort, le goût d'apprendre, la valorisation du travail de l'élève, l'éveil et le développement des talents de chacun ainsi que l'orientation positive, la lutte contre la ségrégation scolaire représente un enjeu majeur pour notre enseignement. Comme illustré dans notre diagnostic, notre système scolaire sépare – bien plus que dans d'autres pays - les élèves en fonction de leurs profils psycho-sociaux, de leur type d'intelligence, de leur origine sociale, de leurs résultats scolaires. En matière d'organisation des parcours, un ensemble de phénomènes contribuent à creuser les écarts de performance entre établissements. Pourtant, l'égalité constitue un enjeu majeur pour l'école dans la perspective où l'enseignement doit être un outil d'émancipation sociale, de préparation à la vie en société, de justice et de transformations sociales. Les dynamiques de séparation des élèves qui concernent les élèves de toutes les catégories socio-économiques touchent proportionnellement beaucoup plus les élèves les moins favorisés : ils redoublent plus, ils décrochent plus, ils sont plus souvent orientés négativement vers le qualifiant et plus présents dans l'enseignement spécialisé.

Le GC veut opposer à ce modèle de séparation un **modèle d'école inclusive** tout en permettant aux équipes éducatives d'affronter une plus grande hétérogénéité des classes. Cette ambition est le fil rouge des objectifs développés dans le 4^{ème} axe stratégique du Pacte.

OS 4.1 : RÉDUIRE LE REDOUBLEMENT

Dans les pays de l'OCDE, le taux d'élèves de 15 ans ayant déjà redoublé au moins une fois est de 13% en 2012, alors qu'il est de 48% en FWB et de 27% en Communauté flamande. Le taux de redoublement a peu varié dans le temps : en secondaire où il est de l'ordre de 13% depuis dix ans ; et en primaire, ce taux est passé de 4,5% à 3,3% en dix ans. Alors que le taux moyen de retard à 15 ans dans les pays OCDE a tendance à diminuer entre 2003 et 2012, le taux de retard augmente en FWB. La moyenne OCDE est passée de 13,8% à 13,3% soit une diminution de 0,5%, tandis que le taux de retard a augmenté de près de 4%, passant de 44,0% à 47,8 %. Les taux de redoublement varient fortement selon l'année d'études et selon la filière suivie (pour une même année d'études). Ce sont les filières techniques (et particulièrement la 3TQ) qui accueillent une partie des redoublants venus de 3G, ce qui pose la question de l'orientation initiale en 3^e ainsi que de l'orientation des redoublants. Le redoublement produit un retard scolaire qui est corrélé avec la taille de l'établissement, tant pour les élèves de 3^e maternelle ou de 6^e primaire : plus la taille de l'établissement est importante, moins il y a de retard.

Le Pacte vise un enseignement de haut niveau et la lutte contre le redoublement y contribue indéniablement. Le GC considère que la lutte contre le l'échec et le redoublement constitue un objectif essentiel du Pacte qui ne peut être atteint que par le biais d'une approche holistique et multidimensionnelle. La réussite ne se décrète pas, pas plus que l'interdiction généralisée du redoublement si on ne veut pas qu'elle s'accompagne d'un nivellement par le bas. De nombreux leviers doivent être mobilisés pour atteindre des résultats en la matière, dans le cadre de la logique d'autonomie et de responsabilisation des équipes éducatives qui est au cœur du Pacte. Le renforcement du pilotage des établissements scolaires devrait conduire, notamment grâce au travail collaboratif et à la responsabilisation des acteurs, à atteindre un objectif ambitieux en la matière. L'un des enjeux essentiels de l'évaluation des Plans de pilotage de chaque établissement résidera dans la mesure des progrès réalisés en termes de réduction du taux de redoublement, en tenant objectivement compte de tous les paramètres.

Le GC fixe comme objectif au Pacte la réduction de 50% du redoublement d'ici 2030 tout en augmentant les résultats moyens des élèves dans les savoirs de base. Cet objectif nous paraît être un objectif volontariste, réaliste et atteignable au regard des expériences étrangères et de la réalité de notre système scolaire. Les orientations que le GC adopte pour atteindre cette ambition seront déclinées, comme toutes les orientations du Pacte, dans un plan d'action intégré couvrant toutes les dimensions de

la mise en œuvre du Pacte et doté d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs qui seront évalués et suivis dans le temps dans le cadre du dispositif de mise en œuvre du Pacte (voir *infra* à ce sujet).

La lutte contre le redoublement relève d'une approche systémique qui intègre des éléments essentiels traités dans le cadre des différents axes stratégiques du Pacte auxquels il est renvoyé. Il s'agit en particulier du renforcement du tronc commun et du changement de paradigme en matière d'évaluation [voir AS 1 - TC] ; du renforcement de la qualité de l'enseignement maternel [voir AS1] ; de la valorisation de l'enseignement qualifiant et en particulier l'organisation des parcours de qualification [voir AS3] ; du plaisir d'apprendre des élèves, de leur motivation et capacité à prendre une part active dans leur évaluation et dans la responsabilité de leurs apprentissages [voir AS1] ; de la formation initiale et continue des enseignants [voir AS2] ; du développement de l'innovation pédagogique et des programmes de recherche orientés sur l'impact des mesures et la diffusion des résultats ; du renforcement des pratiques collaboratives [voir AS2], etc.

L'approche stratégique en matière de lutte contre l'échec et le redoublement repose également sur un ensemble de réponses spécifiques à apporter aux difficultés d'apprentissage, ainsi que sur des initiatives visant les élèves et leurs parents. Elles font l'objet des orientations ci-dessous.

A. ORIENTATIONS

En matière de lutte contre l'échec et le redoublement, l'importance de l'identification des difficultés d'apprentissage, de la différenciation et de la remédiation, exigent qu'une attention prioritaire y soit portée dans le cadre d'une approche stratégique, recouvrant :

- la mobilisation des équipes éducatives et des partenaires de l'école autour d'une approche cohérente ;
- l'élaboration de stratégies pour lutter contre l'échec scolaire et le redoublement, ainsi que contre l'absentéisme et le décrochage scolaire dans le cadre des plans de pilotage/contrat d'objectif de chaque établissement ;
- un dialogue renforcé avec les familles ;

- le rôle de l'innovation.

(I) MOBILISER LES ÉQUIPES ÉDUCATIVES AUTOUR D'UNE APPROCHE COHÉRENTE DE LA DIFFÉRENCIATION ET DE LA REMÉDIATION

Il faut tout d'abord rappeler que les difficultés d'apprentissage²⁸ font partie de tout processus d'apprentissage et qu'il est de la responsabilité de l'enseignant de répondre à ces difficultés ordinaires par des outils et méthodes pédagogiques adéquats, dont la pédagogie différenciée définie par le décret *Missions* (art.5, § 19). Les pratiques de différenciation et de remédiation exigent en outre une approche basée sur le renforcement de leur cohérence et sur la pertinence de leur organisation au sein de l'établissement, y compris le dispositif d'appui aux enseignants. Les enseignants se sentent en effet souvent démunis et seuls pour répondre à l'hétérogénéité des profils d'apprentissage des élèves de façon à prendre en compte les différents rythmes et styles d'apprentissage, ainsi que les intelligences multiples.

Généraliser la pédagogie basée sur la différenciation et la remédiation exige dès lors une formation immédiate accrue des enseignants, mais aussi des outils précis appropriés par les équipes pédagogiques, et des modalités organisationnelles spécifiques :

- Les **pratiques de différenciation** permettent notamment de contribuer à l'objectif de maîtrise des acquis de base par tous, en particulier dans le cadre du schéma RCD évoqué ci-dessus. Les pratiques de différenciation peuvent revêtir des formes personnelles ou collectives. Il conviendra de réaliser un inventaire des stratégies de différenciation qui pourraient être intégrées dans les Plans de pilotage des écoles et d'évaluer leurs impacts : différenciation simultanée ou successive ; processus d'enseignement-apprentissage ; structures et organisation des classes (temps et espaces, dont les classes verticales, groupements collaboratifs des élèves, tutorats entre pairs exercées sous la supervision de l'enseignant.) ; contenus, ressources, tâches et produits. Cet inventaire sera réalisé de façon coordonnée avec les travaux relatifs à l'enseignement maternel, en particulier la réalisation du cadastre relatif au cycle

²⁸ Dans le cadre des présentes orientations, il importe de distinguer les réponses aux difficultés d'apprentissage de nature ponctuelle, et les réponses aux besoins spécifiques qui sont marquées par une plus grande permanence (voir infra).

5-8 et concernant les alternatives au maintien et au redoublement et la prise en compte précoce des difficultés d'apprentissage (voir *infra*).

- La **remédiation** s'envisage dans un processus d'apprentissage non linéaire (spiralatoire) et multidimensionnel (pas seulement cognitif), où le fait de rencontrer des difficultés est ordinaire. La remédiation est donc conçue comme partie intégrante des modalités d'enseignement-apprentissage et répond aux différences de rythme et styles d'apprentissage des élèves²⁹. La remédiation repose sur un ensemble de réponses alternatives, nouvelles et/ou supplémentaires, à une situation pédagogique de référence (une séquence d'apprentissage) en mobilisant des ressources humaines alternatives, des méthodes ou moyens éducatifs, pédagogiques, matériels, organisationnels et psychosociologiques adaptés. Elle est personnalisée qu'elle soit organisée de manière individuelle ou collective. Elle peut être organisée de manière préventive, immédiate ou différée, de préférence par un enseignant (titulaire ou un collègue), par un intervenant dont la compétence est reconnue par l'équipe éducative, par les pairs (tutorat ou parrainage); elle est organisée de préférence en classe et de manière coordonnée avec l'équipe éducative, particulièrement avec le titulaire, du moins sous sa responsabilité. La remédiation concomitante à la séquence d'apprentissage doit éviter toute stigmatisation de l'élève et creusement de l'écart avec le reste de la classe. On note enfin que si les pratiques de remédiation peuvent exiger de séparer à certains moments de la semaine les élèves en fonction de leurs résultats (*infra*), elles ne peuvent en aucun cas justifier la mise en œuvre de classes de niveau (séparer les élèves en difficultés des "bons" élèves dans des classes différentes, que ce soit de manière explicite ou au moyen de regroupements par "options"). **La remédiation fait l'objet de modalités opérationnelles prévues ci-dessous et également dans le cadre de la mise en œuvre du tronc commun renforcé** (voir *supra*, p. ...).
- En matière d'alternatives au maintien et au redoublement et en vue de la prise en compte précoce des difficultés d'apprentissage, il est essentiel de développer les **outils « préventifs » et/ou alternatifs qui aident à déceler les difficultés**, les besoins spécifiques et les handicaps des enfants. Le dossier d'accompagnement de l'élève³⁰ devra permettre *de structurer l'observation et*

²⁹ Le temps scolaire doit être marqué par des temps de remédiation, de consolidation ou de dépassement, pour tous les élèves et selon les besoins de chacun. Voir les approfondissements dans le cadre de l'AS 1.

³⁰ De façon générale, on conçoit que deux documents distincts suivent l'élève tout au long de son parcours : (1) le « **dossier d'accompagnement de l'élève** », tel que décrit ici, et dont la conception devra viser à intégrer le PIA (et

l'analyse des difficultés d'apprentissage et besoins de l'élève tout au long de son parcours dès l'enseignement maternel, et d'identifier les réponses qui y sont apportées, en favorisant des outils dynamiques - en vue de constituer un outil préventif de l'échec. Le dossier d'accompagnement de l'élève comprend un volet administratif, un volet parcours scolaire, et un volet pédagogique. Il est conçu de façon évolutive, afin de pouvoir être modifié/synthétisé au long du cursus de l'élève. Il est confidentiel, et restreint aux données essentielles à son objectif.

- L'importance des pratiques de différenciation et de remédiation exige de l'enseignant de se centrer sur l'accompagnement des apprentissages, ce qui suppose qu'il puisse disposer d'**outils pédagogiques, entre autres des outils pédagogiques numériques, de qualité dans la transmission du savoir.**

(2) LES PLANS DE PILOTAGE/CONTRATS D'OBJECTIFS DES ÉTABLISSEMENTS

Le développement d'une approche cohérente en matière de différenciation et de remédiation dans le cadre de stratégies pour lutter contre le redoublement (intégrées aux Plans de pilotages/contrats par objectifs des établissements) doit permettre de dégager une approche cohérente, des actions coordonnées et de susciter l'adhésion des acteurs éducatifs et partenaires, en particulier les CPMS, tout en s'appuyant sur des indicateurs qualitatifs et quantitatifs qui permettent l'évaluation de l'impact de ces actions et l'ajustement de celles-ci.

Les pratiques de différenciation et de remédiation exigent de la part de l'enseignant une forme de « mise en question » et une disposition réflexive, requérant, dans bien des cas, une formation (FcC) accrue et variée ³¹ dans ses modalités, ainsi qu'un accompagnement au travail collaboratif. L'approche en matière de différenciation et de remédiation doit permettre d'inclure dans l'horaire des élèves et des enseignants des périodes destinées à des activités de remédiation (ainsi que de renforcement, de dépassement ou de projets ; voir aussi *supra* à ce propos, le chapitre consacré au tronc

le cas échéant le Pass inclusion), et (2) le « **carnet de bord** », document personnel de l'élève, élaboré par l'élève en tant qu'acteur de son apprentissage et de son orientation.

³¹ Par exemple, les journées pédagogiques, le partage de pratiques en équipe éducative, la mise en œuvre de projets collectifs et d'innovation, les formations suivies pendant les congés sur base volontaire, la participation à des communautés d'apprentissages, ainsi que les compétences acquises en dehors du système de formation obligatoire, en dehors de l'établissement scolaire, ou en dehors du système éducatif.

commun); d'encourager les expériences de tutorat entre pairs, en établissement ou en partenariat (ex : Schola ULB) avec des organisations compétentes et sans but lucratif.

En matière d'organisation des apprentissages, une plus grande flexibilité et liberté dans l'organisation des dispositifs éducatifs (dont les P90, voire des périodes plus longues, la trimestrialisation des cours, le travail conjoint, etc.) pourrait être envisagée, en garantissant - par la mise en œuvre du travail collaboratif - la coordination au sein de l'équipe enseignante et la cohérence des pratiques mises en œuvre.

(3) LE DIALOGUE FAMILLE-ÉCOLE

Le dialogue Famille-Ecole est essentiel dans le développement d'approches pédagogiques alternatives. Ceci est le cas pour toutes les familles avec une attention plus particulière pour les familles et les élèves dont la culture familiale est éloignée de la culture scolaire et qui ne maîtrisent par l'ensemble des codes scolaires relatifs aux attentes scolaires, aux dispositifs d'apprentissages, au rapport au savoir et à l'école. Sur ce point, il est également renvoyé à la réalisation du **cadastre des différents types de dispositifs formels et informels qui favorisent des relations de confiance avec les familles** développée dans le cadre de l'enseignement maternel (voir *supra*, p.) et qui vise à évaluer les leviers d'action et les obstacles ou résistances à la mise en œuvre de ces dispositifs ainsi que leurs effets, en particulier pour la scolarisation des enfants issus des familles défavorisées ; à relever les ressources mises à disposition des acteurs scolaires pour approfondir les enjeux des relations familles/école et renforcer leurs compétences relationnelles ; et à diffuser ces dispositifs auprès des équipes pédagogiques, des directions, des associations de parents. Il est également renvoyé au chapitre consacré infra au rôle renforcé des CPMS en la matière.

(4) L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

L'amélioration du « dialogue pédagogique » doit s'envisager parallèlement à la création d'environnements pédagogiques innovants, dans le cadre d'un soutien accru apporté à la formation de communautés d'apprentissage et de pratiques autour de thématiques spécifiques. Le développement de supports numériques (plateforme) - nécessitant des procédures de validation et de modération - favoriseront la création et l'appropriation par les équipes enseignantes d'outils, de méthodologies, de dispositifs ou de pratiques de différenciation et de remédiation. La reconnaissance des initiatives de différenciation et de remédiation dont l'efficacité a pu être démontrée, et le partage de ces outils, doivent également être développés (voir *supra*, OS2 sur les

modalités concrètes de la définition et de la diffusion des initiatives dont l'efficacité a pu être démontrée). Il s'agira notamment de dispositifs tels que « Décolâge ! »³² ou d'autres projets pilotes ou dispositifs développés dans l'enseignement obligatoire, dans le but de soutenir les changements de pratiques à grande échelle en matière de lutte contre le redoublement. La **meilleure prise en compte des résultats de la recherche** à travers leur adaptation spécifique pour les acteurs éducatifs et à travers un meilleur dialogue entre le monde de la recherche et les équipes éducatives doit également être soulignée (voir les développements relatifs au « pilotage macro »).

³² « Espace d'innovation pédagogique » (OCDE/ILE)

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|--|---|---|-----------------------|
| <p>Mettre en œuvre des stratégies de lutte contre le redoublement et le décrochage scolaire</p> | <p>Hypothèse d'un objectif de réduction du redoublement et du décrochage scolaire de 50% d'ici 2030 (réaliste sur base des comparaisons internationales) à travers :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'effet systémique des autres initiatives prioritaires (tronc commun, évolution du rôle de l'évaluation, plans de pilotage, pratiques collaboratives,...) - Une allocation de moyens spécifiques pour la mise en œuvre de stratégies ciblées (telles que les mécanismes de différenciation et de remédiation, dans l'horaire et en dehors de l'horaire des élèves) de 40 mEUR par an selon des modalités à déterminer dans la suite des travaux du Pacte [y compris concernant la lutte contre le décrochage, voir <i>infra</i>]. - Le développement de stratégies propres dans les plans de pilotage des établissements, le soutien du PR et l'assistance des FPOs sur ce point dans le cadre des moyens d'assistance qui leur sont attribués (stratégie des plans de pilotage et initiative OS2.1.a) <p>L'effet combiné résulte en une économie nette (en incluant l'effet retour de réduction du redoublement) de -40 mEUR.</p> | <p>Economie brute de 80 mEUR du fait de la réduction du redoublement et du décrochage (effet combiné) associée à une dépense brute de 40 mEUR dans des stratégies spécifiques permettant d'atteindre cet objectif (différenciation, remédiation, DIAS, SAS), [en ce compris - dans le cadre de la lutte contre le décrochage - le financement d'une augmentation de 50% de la capacité des SAS représentant un budget de 1,2 mEUR pour le budget de l'enseignement (sous condition de l'accroissement proportionnel de la part du financement assuré par l'Aide à la Jeunesse)].</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à -40 mEUR net | <p>OS4.2.a</p> |

| | | | |
|--|--|--|-----------------------|
| <p>Renforcer le dialogue école-famille</p> | <p>(a) Dans le cadre de la réforme des CPMS (initiative OS4.5.a), déploiement de ressources capables d'assister les établissements dans la mise en œuvre de stratégies d'amélioration sur ce point (b) Inclusion de cet aspect aux plans de pilotage des établissements (stratégie g des plans de pilotage et initiative OS1.1.a) (c) Inclus le développement d'un cadastre des dispositifs formels et informels qui favorisent des relations de confiance avec les familles</p> | <p>- Hypothèse d'un redéploiement des ressources existantes des CPMS dans le cadre de l'initiative OS4.5.a. - Coût du cadastre pris en compte dans le déploiement des ressources additionnelles de soutien et d'assistance aux établissements comptabilisées dans l'initiative OS2.1.a</p> | <p>OS4.1.a</p> |
| <p>Développer le principe d'espace d'innovation</p> | <p>En ligne avec le rapport des membres du Comité scientifique du Pacte ("L'éducation fondée sur des preuves" par A. Baye et V. Bluge, M. Demeuse, V. Dupriez, D. Lafontaine), généralisation de cette idée sous la forme de la promotion de l'expérimentation à l'école associée à l'attribution d'un budget spécifique et récurrent pour des projets sélectionnés et soumis à une évaluation rigoureuse (sous l'égide des services de pilotage renforcés de l'AGE).</p> | <p>Budget justifié par : - La faiblesse des moyens existants consacrés à l'évaluation des politiques éducatives et à l'expérimentation dans ce domaine en FWB - L'impact potentiel élevé et de long terme d'un développement de l'expérimentation et d'une évaluation systématique des politiques publiques - La nécessité d'évaluer un large nombre d'initiatives prévues dans le Pacte afin de s'assurer de leur efficacité et de les tester avant généralisation (par exemple, l'initiative OS4.1.b) - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 2 mEUR</p> | <p>OS4.1.b</p> |
| <p>Développer des mécanismes de différenciation, de remédiation et d'accompagnement</p> | <p>- Initiative incluse dans l'initiative OS1.1.a relative au renforcement de l'encadrement en maternel et dans l'initiative OS4.2.a relative à la lutte contre le redoublement et le décrochage - En ce inclus le développement du « dossier d'accompagnement de l'élève »</p> | <p>Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 1 mEUR</p> | <p>OS4.1.c</p> |

NOTE : Voir également les initiatives reprise dans l'OS 2.1 sur le nouveau cadre de pilotage, et dans l'OS 1.6, en ce qui concerne le déploiement d'un portail numérique au service des acteurs de terrain

OS 4.2 : INTÉGRER AU PACTE UN PLAN DE LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE

Les taux de décrochage scolaire en FWB, tant en Wallonie qu'à Bruxelles, demeurent parmi les plus élevés de l'UE. Bien que le taux de décrochage scolaire ait diminué à l'échelle nationale, des disparités régionales importantes persistent. Les taux enregistrés en FWB (13,1% en Wallonie, et 15,8% à Bruxelles) sont 100% plus élevés qu'en Flandre (7,2%). Les phénomènes de redoublement et décrochage scolaire sont fortement corrélés, le redoublement se révélant être un prédicteur de la probabilité de décrochage scolaire, et touchant également de manière plus significative les garçons et les classes ISE les plus faibles. Le décrochage est surtout le fait d'élèves fréquentant l'enseignement qualifiant et particulièrement l'enseignement professionnel, où plus de la moitié des élèves sont en retard scolaire de deux ans ou plus.

A. ORIENTATIONS

Intégrer au Pacte un plan multidimensionnel en matière de lutte contre le décrochage à l'échelle de la FWB, et en lien avec les Régions

L'ampleur du décrochage scolaire en FWB exige de la FWB qu'elle se dote – à l'instar des autres pays européens - d'un plan global de lutte contre le décrochage scolaire, celui-ci ayant vocation à compléter le dispositif de Garantie pour la jeunesse. La nature multidimensionnelle du décrochage scolaire, la nécessité d'actions préventives et a posteriori en vue du raccrochage de l'élève, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, supposent le développement d'un programme global organisant et coordonnant de façon précise les dispositifs et les divers intervenants. Le plan de lutte contre le décrochage doit également s'articuler aux initiatives des Régions, et par ce biais à celles des communes, afin de s'intégrer dans le développement de la Garantie pour la jeunesse et son dispositif d'intervention précoce à l'égard de tous les jeunes de moins de 25 ans. La Garantie pour la jeunesse vise à proposer à tous les jeunes de moins de 25 ans, dans les quatre mois suivant l'arrêt de leur scolarité ou la perte de leur emploi, une aide spécifique pour un retour dans le système scolaire ou la formation, un apprentissage, un stage, ou un emploi, et être adaptée aux besoins et à la situation de chacun.

Concrètement, le GC propose de fixer comme objectif au Pacte la réduction de 50% du décrochage d'ici 2030. Cet objectif nous paraît être un objectif volontariste, réaliste et atteignable au regard des expériences étrangères et de la réalité de notre système scolaire. Les orientations que le GC adopte pour atteindre cette ambition seront déclinées, comme toutes les orientations du Pacte, dans un plan d'action unique et intégré couvrant toutes les dimensions de la mise en œuvre du Pacte et doté d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs qui seront évalués et suivis dans le temps dans le cadre du dispositif de mise en œuvre du Pacte (voir *infra* à ce sujet).

Le développement du Plan global de lutte contre le décrochage suppose de se doter de systèmes de recueil de données et de prise d'informations efficaces en vue du suivi d'objectifs précis (1) ; de redéfinir les rôles et missions des intervenants et dispositifs (2) ; de définir un cadre renforcé de coordination effectif des intervenants/acteurs et dispositifs (3) ; et de clarifier un certain nombre de procédure, en ce compris les exclusions (4).

(1) DÉFINIR PRÉCISÉMENT LES CONCEPTS ET CONSTRUIRE DES INDICATEURS PERTINENTS

Les différents concepts associés à la thématique du décrochage scolaire – l'absentéisme, le décrochage scolaire – doivent faire l'objet de précision, de façon à clarifier - tout en maintenant le point-seuil des neuf demi-jours d'absence injustifiée³³ – le moment auquel prend court la procédure de signalement de situation de décrochage en ayant identifié au mieux la ou les causes sous-jacentes au comportement d'absentéisme.

Il est également utile de développer le concept de « school dropout » utilisé dans le cadre européen³⁴ et la notion d'abandon scolaire précoce (« early school leaving ») qui visent la situation des jeunes qui ont quitté l'école sans obtenir de certification de fin de 6^e secondaire.

L'indicateur de sortie prématurée de l'enseignement secondaire utilisé actuellement en FWB (basé sur la proportion de jeunes âgés de 15 à 22 ans inscrits en 3e, 4e et 5e secondaire qui ne sont plus inscrits l'année suivante dans l'enseignement obligatoire) ne correspond pas parfaitement à la définition utilisée en matière d'abandon scolaire précoce au niveau européen, et tend à sous-estimer le taux d'abandon scolaire (car seuls

³³ On notera en particulier la forte corrélation existant entre l'absentéisme et le décrochage.

³⁴ Stratégie UE2020, etc.

sont pris en compte les élèves fréquentant un établissement de la FWB, alors que le taux d'abandon européen prend en compte l'ensemble de la population d'une tranche d'âge donnée).

Il est impératif de disposer d'un indicateur complémentaire au taux de sortie utilisé actuellement, et propre au taux d'abandon scolaire précoce (les données Eurostat étant obtenues via des techniques d'échantillonnage).

(2) REDÉFINIR LES RÔLES ET MISSIONS DES INTERVENANTS ET DISPOSITIFS

La lutte contre le décrochage devra reposer sur trois axes - des mesures de prévention, d'intervention et de compensation – et sur la précision des rôles et missions des différents acteurs/intervenants et dispositifs dans le cadre légal. A cette fin, le GC fait siennes les lignes directrices suivantes :

- Les rôles et missions des différents intervenants seront précisés dans le cadre des trois axes précités relatifs à la prévention, l'intervention et la compensation. Il s'agira de distinguer nettement les services de première, deuxième et troisième ligne et de préciser la temporalité des interventions des uns et des autres, ainsi que les conditions et procédures dans lequel s'effectue le relais d'un intervenant ou service à un autre, etc. Les établissements doivent être associés et/ou informés à chaque étape du suivi de l'élève en décrochage. Leur Plan de pilotage doit prévoir l'ensemble des mesures, dispositifs et partenariats - en lien avec la prévention, l'intervention et la compensation -, dans la stratégie pour lutter contre le décrochage.
- Les mesures d'intervention et de compensation³⁵ devront être complétées par le renforcement du volet préventif au sein des établissements. La prévention du décrochage associe le repérage précoce des comportements annonciateurs et la prise en charge rapide des élèves « à risque » en vue d'éviter le décrochage. La meilleure prévention du décrochage au sein des écoles s'appuie sur un dispositif interne d'accrochage scolaire (DIAS), le principe de parcours personnalisés et vise à associer les parents. Elle implique la mobilisation, la responsabilisation et la réactivité de l'ensemble des acteurs scolaires.
- **Le rôle des CPMS comme acteurs de première ligne sera précisé dans le cadre de la redéfinition des missions de ces derniers, y compris la notion de**

³⁵ Par ex : reclassement des élèves exclus avec possibilité d'accompagnement, réorientation scolaire, suivi en SAS...

« secret partagé » et les modalités d'échanges d'informations. Les CPMS se verront confiés, en lien avec les établissements, la mission de *prévention* du décrochage, notamment sur la base de l'identification des problèmes rencontrés par le jeune « à risque », en centralisant l'information en provenance des agents CPMS, mais également des enseignants, éducateurs, parents. La réalisation d'un premier bilan par le CPMS, en collaboration avec l'équipe éducative, permettra de déterminer la suite de la prise en charge sous la forme d'une réponse interne à l'école (par ex. les DIAS), et/ou la confirmation du signalement de décrochage auprès des acteurs de deuxième ligne.

- Les missions et rôles des services de Médiation scolaire et des Equipes mobiles seront confirmés en tant qu'intervenants de deuxième ligne - une fois le décrochage signalé. Les mesures *d'intervention* sont alors destinées à réintégrer le jeune dans l'école en recréant du lien entre l'élève et l'école, en collaboration avec la famille. Les taches spécifiques liées aux expertises de la médiation, des intervenants d'urgence et des intervenants psychosociaux plus généralistes, sont précisées en vue d'apporter une réponse coordonnée et adaptée à la diversité des situations rencontrées sur le terrain, mais également aux niveaux d'enseignement - fondamental et secondaire. Les services de Médiation scolaire et des Equipes mobiles seront réorganisés au sein d'un service spécifique de l'Administration consacré au soutien et à l'appui aux établissements et facilitant l'organisation sur une base géographique/zonale [ce service comprend une cellule « décrochage – absentéisme »].
- Les Services d'accrochage scolaire (SAS) ont pour objectif essentiel la réintégration des élèves dans les structures scolaires, et agissent dès lors en troisième ligne. La diversité des activités réalisées au sein des SAS et de prise en charge des élèves, le mode de collaboration avec les écoles et les CPMS, le suivi des élèves passés en SAS, les difficultés budgétaires rencontrées, sont autant d'éléments qui exigent une révision de l'organisation des SAS, en lien avec l'Aide à la Jeunesse.
 - o Des principes directeurs relatifs à ces différentes questions transversales devront être dégagés afin de renforcer les conditions d'agrément. La question de la meilleure gouvernance des SAS devra être approfondie, y compris le renforcement du suivi et de l'évaluation des SAS en ligne avec l'évolution du pilotage du système scolaire dans son ensemble. Les dispositions relatives aux « partenariats » des SAS avec les établissements, les CPMS et d'autres partenaires devront être précisées ou le mécanisme revu, et ce en cohérence avec les missions redéfinies des intervenants, et avec le cadre de coordination renforcé (voir *infra*).

La stratégie liée à la lutte contre le décrochage du Plan de pilotage identifie le SAS partenaire de l'établissement.

- Le suivi pédagogique de l'élève pendant sa prise en charge au sein d'un SAS devrait être amélioré et renforcé dans le cadre du dispositif décretaal, en vue d'intégrer une dimension pédagogique aux activités organisées par les SAS, et en lien avec l'établissement. L'objectif de « retour réussi à l'école » doit également être défini plus précisément, et s'inscrire dans une procédure révisée en vue de permettre, dans les meilleurs délais et les meilleures conditions possibles, la réintégration de l'élève au sein de l'école qui bénéficie de moyens d'encadrement supplémentaires à cette fin. Le « retour réussi » doit permettre son évaluation via des objectifs chiffrés et annuels.
- La question de places disponibles supplémentaires, du nombre de SAS et de leur répartition géographique doit également être envisagée. Il s'agira d'évaluer précisément le nombre de places supplémentaires nécessaires à créer et d'envisager la contribution des mécanismes de financement des fonds européens – FSE, IEJ, ou de financements innovants.

(3) DÉFINIR UN CADRE RENFORCÉ DE COORDINATION EFFECTIF DES INTERVENANTS/ACTEURS ET DISPOSITIFS

La lutte contre le décrochage devra reposer sur un cadre renforcé de coordination effective des intervenants/acteurs et dispositifs, y compris le secteur de l'Aide à la Jeunesse (et l'aide spécialisée³⁶), et couvrant les trois axes que sont la prévention, l'intervention et la compensation. Le GC souligne la nécessité impérative de redéfinir les cadres et/ou dispositifs de concertation actuels en vue de simplifier et de clarifier le cadre dans lequel les uns et les autres interviennent, et d'y substituer une véritable coordination effective. Les cadres de concertations actuels devraient dès lors être remplacés par un mécanisme de coordination à deux niveaux : d'une part, celui du bassin, sur la base de « plateformes de coordination » organisées au niveau zonal, et d'autre part, celui de l'établissement, sur la base des partenariats inscrits dans la stratégie pour lutter contre l'échec, le décrochage et le redoublement intégrée au Plan

³⁶ SPJ, Tribunal de la Jeunesse, placements, etc.

de pilotage/contrat d'objectifs des établissements. Le GC fait siennes les orientations suivantes :

- Les principes relatifs aux trois axes de la lutte contre le décrochage seront définis et formalisés dans le cadre d'un Plan de lutte contre le décrochage mis en oeuvre sur l'ensemble du territoire de la FWB. Les objectifs du Plan portent à la fois sur la prévention du décrochage et sur le retour à l'école des jeunes ayant décroché. Les principes relatifs à la coordination concernent les acteurs scolaires et les acteurs externes au système scolaire.
- Le plan de pilotage/contrat par objectif de l'établissement, et en particulier la stratégie de lutte le décrochage, devrait intégrer l'actuel dispositif relatif à la concertation locale (la « cellule de concertation locale » composée des membres de l'équipe éducative, du CPMS, et d'acteurs de l'Aide à la Jeunesse) ; le DIAS ; et mentionner le partenariat liant l'école à un SAS. La concertation locale, telle qu'actuellement organisée, repose sur le chef d'établissement. Or, elle s'avère, dans les faits, représenter une tâche particulièrement exigeante et probablement trop lourde que pour pouvoir être exercée par le chef d'établissement. Le pilote de la stratégie en charge de la coordination devrait, dès lors, être désigné parmi les membres de l'équipe éducative ou de l'équipe CPMS.
- Le mécanisme des plateformes de concertation zonales actuelles devrait être revu en vue de la mise sur pied d'un réel cadre de coordination. L'organisation de la « Plateforme de coordination » au niveau de la zone pourrait être confiée au Directeur de zone ou à la coordination zonale des services d'appui et de soutien de l'Administration. La « Plateforme de coordination » devrait intégrer des représentants des CPMS, des parents, un représentant (de la coordination zonale) des services d'appui et de soutien de l'Administration, le représentant du/des SAS de la zone, la coordination des services de l'aide à la jeunesse, et celle des PSE. Les « Plateformes de coordination » devraient veiller à assurer que l'ensemble des demandes relatives aux axes « intervention » et « compensation » soient prises en charge, et à définir et garantir la coordination dans le cadre des lignes directrices définies par le Plan global de lutte contre le décrochage (voir également *infra*, la section relative à l'articulation de l'organisation des CPMS, médiateurs, équipes mobiles). La création d'un point de contact permettant au jeune en situation de décrochage qui a quitté l'école ou à ses parents de trouver l'information et la guidance adéquate devra être envisagée en collaboration avec l'Aide à la jeunesse, et en veillant à s'articuler

ou à s'intégrer/compléter les dispositifs existant dans le cadre de la Garantie pour la jeunesse.

- Le cadre général de concertation et coordination avec l'Aide à la jeunesse devra être clarifié sur la base d'un protocole unique (et non plus de protocoles distincts avec l'administration d'une part et les CPMS de l'autre).

(4) CLARIFIER CERTAINES PROCÉDURES AUX FIN D'UN MEILLEUR SUIVI DES ÉLÈVES, Y COMPRIS LES EXCLUSIONS SCOLAIRES

Le contrôle des inscriptions doit être exercé sur base annuelle sur l'ensemble du territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, et le suivi individuel des élèves en situation d'absentéisme (surtout au niveau de l'enseignement secondaire) doit être amélioré.

En outre, certaines procédures requièrent des clarifications importantes, et une meilleure coordination qui pourrait être assurée par les Plateformes de coordination zonale (voir supra). Ainsi, les dossiers «déshérence» et le suivi des élèves officiellement inscrits mais ne s'étant jamais présenté au cours, ne font pas l'objet d'une procédure de signalement suffisamment claire. De même, le suivi à moyen et long terme des jeunes pris en charge par un SAS devrait permettre d'assurer le retour réussi à l'école et de mesurer statistiquement le rattachement scolaire. Le suivi des élèves exclus et vraisemblablement non réinscrits doit également être amélioré sur la base d'une procédure clarifiée, y compris avec les commissions zonales d'inscription (enseignement organisé) ou les organes de représentation et de coordination (enseignement subventionné) et le Service des Inscriptions de la DGEO.

Etant donné leurs répercussions importantes sur la scolarité et la vie familiale, tant l'exclusion que le refus de réinscription doivent également être appréhendés dans le cadre global du fonctionnement (ou des dysfonctionnements) du système scolaire, et des mécanismes de relégation auxquels peut s'identifier le recours à ces deux mesures qui devraient normalement constituer la sanction ultime. Le GC s'accorde à reconnaître que l'éclatement des sources en matière d'exclusion (décret, arrêté du Gouvernement, circulaire et jurisprudence) va à l'encontre d'une exigence d'accessibilité permettant aux acteurs de mieux défendre leurs droits et pêche par un flou permettant d'exclure pour des motifs dont la gravité peut être interrogée. Le GC considère dès lors que les pistes proposées en la matière devront être poursuivies:

- envisager, pour répondre à l'éclatement des sources, d'incorporer dans le décret notamment les principes en matière de respect des droits de la défense, d'interdiction de sanctions collectives, de distinction entre sanction de comportement et sanction liée à des motifs pédagogiques, de motivation et de proportionnalité;
- envisager que l'établissement du règlement d'ordre intérieur et la politique disciplinaire de l'école associent les représentants des parents et des élèves par l'intermédiaire du conseil de participation., la décision finale concernant le contenu du règlement d'ordre intérieur appartenant au pouvoir organisateur, ou à son délégué, qui en porte la responsabilité.
- étudier la manière d'accroître la collégialité de l'analyse et de favoriser la prise de distance dans les délibérations préalables à la décision d'exclure ou de ne pas exclure.
- mieux circonscrire les faits pouvant conduire à une procédure d'exclusion définitive et expliciter que l'exclusion définitive ne peut être envisagée que sur la base de faits graves, avérés et imputables à l'élève, dans le respect du principe général de droit « non bis in idem » et du principe de proportionnalité.
- transmettre les décisions reprenant le nombre de jours d'écartement provisoire et le nombre d'exclusions définitives consécutives à cet écartement.
- travailler sur la suppression de l'exclusion au niveau maternel et dans le cadre du cycle 5-8.
- pour parer à une situation peu satisfaisante en matière d'égalité des élèves, mettre en place une ou des commission(s) externe(s) de recours. L'absence d'un recours externe auprès d'une même instance pour tous les élèves peut en effet conduire à des différences de traitement en fonction du réseau de l'établissement dont ils ont été exclus. La faisabilité juridique et les modalités organisationnelles devront être examinées.
- Des expériences pilotes³⁷ pourraient également être menées (en particulier dans les établissements dont le nombre d'exclusions est sensiblement supérieur à la

³⁷ Projets « zéro exclusion »/ « écoles citoyennes ».

moyenne) et un recueil de bonnes pratiques pourrait être envisagé dans les écoles dans lesquelles le nombre d'exclusion est inférieur à la moyenne.

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|--|---|---|-----------------------|
| <p>Mettre en œuvre des stratégies de lutte contre le redoublement et le décrochage scolaire</p> | <p>Hypothèse d'un objectif de réduction du redoublement et du décrochage scolaire de 50% d'ici 2030 (réaliste sur base des comparaisons internationales) à travers :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'effet systémique des autres initiatives prioritaires (tronc commun, évolution du rôle de l'évaluation, plans de pilotage, pratiques collaboratives,...) - Une allocation de moyens spécifiques pour la mise en œuvre de stratégies ciblées (telles que les mécanismes de différenciation et de remédiation, dans l'horaire et en dehors de l'horaire des élèves) de 40 mEUR par an selon des modalités à déterminer dans la suite des travaux du Pacte [y compris concernant la lutte contre le décrochage, voir <i>infra</i>]. - Le développement de stratégies propres dans les plans de pilotage des établissements, le soutien du PR et l'assistance des FPOs sur ce point dans le cadre des moyens d'assistance qui leur sont attribués (stratégie des plans de pilotage et initiative OS2.1.a) <p>L'effet combiné résulte en une économie nette (en incluant l'effet retour de réduction du redoublement) de -40 mEUR.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Economie brute de 80 mEUR du fait de la réduction du redoublement et du décrochage (effet combiné) associée à une dépense brute de 40 mEUR dans des stratégies spécifiques permettant d'atteindre cet objectif (différenciation, remédiation, DIAS, SAS), [en ce compris - dans le cadre de la lutte contre le décrochage - le financement d'une augmentation de 50% de la capacité des SAS représentant un budget de 1,2 mEUR pour le budget de l'enseignement (sous condition de l'accroissement proportionnel de la part du financement assuré par l'Aide à la Jeunesse)]. - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à -40 mEUR net | <p>OS4.2.a</p> |
| <p>Réviser les conditions et procédures d'exclusion définitive</p> | <p>Orientations définies ci-dessus</p> | <p>Initiative estimée budgétairement neutre.</p> | <p>OS4.2.b</p> |

NOTE : Voir également les initiatives reprise dans l'OS2.1, sur le nouveau cadre de pilotage et le développement des bases de données et des indicateurs associés.

OS 4.3 : RÉPONDRE AUX BESOINS SPÉCIFIQUES DES ÉLÈVES DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE

A. ORIENTATIONS

Le GC note le consensus existant sur la volonté d'intensifier les initiatives visant à favoriser, moyennant des aménagements raisonnables, l'inclusion ou le maintien dans l'enseignement ordinaire d'élèves présentant des besoins spécifiques et à encourager l'intégration totale ou partielle d'élèves relevant de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire, moyennant un soutien spécifique de la part des acteurs de l'enseignement spécialisé.

(1) CONSACRER LA DÉMARCHE ÉVOLUTIVE AU CŒUR DU DISPOSITIF DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

L'école **inclusive** est définie comme « permettant à un élève à besoins spécifiques de poursuivre sa scolarité dans l'enseignement ordinaire moyennant la mise en place d'aménagements raisonnables d'ordre matériel, pédagogique et/ou organisationnel ».

Le principe d'une démarche évolutive doit être à la base de l'organisation de l'école inclusive en FWB depuis l'enseignement maternel et jusqu'à la fin de la scolarité de l'enfant, en confirmant le droit de chaque élève d'être inscrit dans l'enseignement ordinaire, sans possibilité de refus d'inscription au motif que l'école nécessiterait des aménagements raisonnables ou que l'enfant ne serait pas capable d'assimiler la matière enseignée³⁸. La mise sur pied des aménagements raisonnables peut dans certains cas s'assimiler à des mesures dispensatoires, celles-ci pouvant se traduire par l'ajout ou la dispense d'objectifs du programme d'études commun en fonction de la finalité du niveau de l'enseignement et qui doivent être atteintes dans une mesure suffisante. Ce n'est que conformément à une démarche progressive, que l'élève peut ensuite être orienté vers l'enseignement spécialisé si les aménagements raisonnables mis en place

³⁸ A très court terme, l'adoption de l'arrêté d'exécution du dispositif décretaal³⁸ introduit dans le décret du 3 mars 2004 à l'article 12 § 1 en juillet 2015 évoqué ci-dessus permettrait de consacrer rapidement cette recommandation

dans l'enseignement ordinaire ne permettent pas à l'enfant d'y poursuivre son parcours dans le respect des objectifs d'apprentissage de cet enseignement.

La consécration de l'approche évolutive a pour corolaire les principes suivants :

- Inscrire l'approche évolutive propre à l'école inclusive et les différents aspects de l'enseignement à des élèves à besoins spécifiques dans la formation initiale et continuée des personnels enseignants et de directions; et renforcer les stages dans l'enseignement spécialisé dans toutes les filières de formation initiales des enseignants [Note au CS FIE].
- **Examiner la procédure de diagnostic des besoins spécifiques** de l'élève (rôle des parents, de l'école, d'acteurs extérieurs à l'école, CPMS, etc.) de façon à privilégier une évaluation, par une équipe pluridisciplinaire, de l'existence de besoins spécifiques de l'élève ; de façon à prendre en compte l'importance d'un protocole et d'outils de référence (tels que l'ICF - International classification of functioning) ; et de façon à prendre en compte la situation de l'élève dans ses différentes dimensions (sociale, affective, physique, environnement familial et scolaire) au-delà des aspects strictement « cliniques ». Un **besoin spécifique** se distingue de la difficulté scolaire et du trouble d'apprentissage. Il résulte d'une déficience, d'une situation, permanents ou semi permanents d'ordre psychologique, cognitif, mental, physique, psycho-affectif. Le besoin spécifique requiert au sein de l'école un soutien supplémentaire pour permettre à l'élève de poursuivre de manière régulière et harmonieuse son parcours scolaire.
- Concevoir un dossier unique, sous la forme du dossier d'accompagnement de l'élève (voir *supra*, le chapitre relatif à l'enseignement maternel), qui inclut les modalités du PIA et du Pass'Inclusion, celles-ci devant être adaptées au regard des principes d'aménagements raisonnables³⁹. Ce document aide à déceler les difficultés d'apprentissages et besoins de l'élève tout au long de son parcours, et identifie les réponses qui y sont apportées.
- **Développer un dispositif d'évaluation régulière des besoins** spécifiques afin qu'elle soit régulière entre parents, élève, enseignants, direction, CPMS, professionnels accompagnant, tel que c'est prévu actuellement dans le

³⁹ Le « dossier d'accompagnement de l'élève » constitue un document à vocation pédagogique et administrative, répondant à des conditions d'élaboration et de confidentialité précises, et qui intègre le PIA, ainsi que, le cas échéant, le Pass inclusion.

Pass'Inclusion. Dans ce cadre, il est important de maintenir la possibilité pour les parents de demander l'inscription de leur enfant dans l'enseignement ordinaire même si l'avis du CPMS prône une inscription dans l'enseignement spécialisé.

(2) LE DÉVELOPPEMENT D'UNE APPROCHE COHÉRENTE DES AMÉNAGEMENTS RAISONNABLES

L'approche relative à l'école inclusive a pour corollaire le développement d'une approche cohérente des **aménagements raisonnables**. Dans cette optique, le GC souligne l'importance des éléments suivants qui devront être pris en compte :

- Etablir une typologie précise et détaillée des aménagements raisonnables afin d'identifier les aménagements *imposables* et de les distinguer des aménagements *conseillés*, ainsi que pour distinguer les aménagements « automatiques » de ceux qui requièrent une formation et/ou un accompagnement par l'enseignement spécialisé.
- Diffuser des outils sur les aménagements raisonnables à destination des équipes enseignantes et accompagner les enseignants dans l'usage pédagogique des aménagements raisonnables en classe, et créer les conditions permettant à un enseignant d'être « une personne ressource aménagements raisonnables », telles que celles proposées pour les « relais Dys ».
- Dans le cadre du Plan de pilotage/contrat d'objectif de l'établissement, élaborer une stratégie en matière d'intégration et d'aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques, celle-ci pouvant également comprendre les aménagements *conseillés* (c'est-à-dire non imposables) et inclure l'approche de l'école inclusive dans le Projet d'établissement. Les établissements devront également intégrer ces thématiques dans leur plan de formation.
- Envisager des périodes transitoires et une mise en œuvre progressive des aménagements raisonnables sur le plan matériel, pédagogique et organisationnel, afin de rendre l'enseignement ordinaire apte à répondre aux besoins spécifiques des élèves ; et, lors de toute création de place, mettre en œuvre une démarche visant à la création de place pour élèves à besoins spécifiques.

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|--|--|--|-----------------------|
| <p>Favoriser l'inclusion ou le maintien dans l'enseignement ordinaire d'élèves à besoins spécifiques, à partir d'une démarche « évolutive »</p> | <p>Réalisée à travers :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La consécration de la démarche évolutive durant l'ensemble du parcours de l'élève et une approche cohérente en matière d'aménagements raisonnables, en se fixant pour objectif un retour au pourcentage d'élèves inscrits dans le spécialisé de 2004 et en investissant dans l'accueil des enfants à besoins spécifiques dans l'ordinaire. - Le développement des quatre axes d'actions de l'OS 4.4 (réforme de l'orientation, du mécanisme d'intégration, de l'ES de type 8, et concernant les enfants « dys ») ; - L'effet systémique des autres initiatives prioritaires (plans de pilotage, CPMS, dossier d'accompagnement de l'élève, formation continuée, etc.). - Le développement de stratégies propres dans les plans de pilotage des établissements, le soutien du PR et l'assistance des FPOs sur ce point dans le cadre des moyens d'assistance qui leur sont attribués (stratégie f des plans de pilotage et initiative OS2.1.a) | <ul style="list-style-type: none"> - Investissement de 10 mEUR dans l'accueil des élèves à besoin spécifique dans l'ordinaire (aménagements raisonnables,...) avec -30 mEUR d'effets retours lié à un retour, d'ici 2030, au niveau de 2004 (en pourcentage) [réinvestissement de 1/3 des économies réalisées (10M)] - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à -20 mEUR | <p>OS4.3.a</p> |

OS 4.4 : DÉCLOISONNER ET RECENTRER L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

Il est certain que l'objectif même d'une école inclusive n'est pas compatible avec le principe d'un enseignement spécialisé considéré isolément et de façon « cloisonnée ». A l'évidence, l'augmentation du nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé n'est pas l'illustration d'un problème spécifique à cet enseignement. Au contraire, c'est le système d'enseignement en général, et l'enseignement ordinaire en particulier, qui sont interpellés au premier chef par ce phénomène qui révèle plus que probablement le fait que trop souvent l'enseignement ordinaire ne parvient pas – et, parfois, ne veut pas – conserver en son sein des élèves qui devraient pourtant y rester. Il est, en outre, difficile de ne pas lier la forte croissance des élèves dans l'enseignement spécialisé de type 8 au phénomène plus large de relégation qui aboutit à concentrer des élèves qui ne devraient pas y être inscrits, en particulier les élèves les plus défavorisés, au sein d'un enseignement qui n'a pas cette mission tandis que ce phénomène aboutit à creuser les inégalités.

A. ORIENTATIONS

Le GC adopte les neuf orientations suivantes qui toutes s'inscrivent dans l'optique du décroisement du système de l'enseignement spécialisé afin de centrer cet enseignement sur les élèves pour lesquels les aménagements raisonnables dans l'enseignement ordinaire ne s'avèrent pas suffisants.

(1) RENFORCER LE PILOTAGE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

Le pilotage de l'enseignement spécialisé doit être développé sur la base d'objectifs précis et permettre la collecte des données, y compris sur les dispositifs d'intégration. Il est en effet essentiel d'obtenir des informations nuancées et des analyses (statistiques, évaluations...) sur la fréquentation de l'enseignement spécialisé, sur les pratiques d'inclusion et d'intégration, sur leur efficacité, notamment en matière de certification et d'émancipation sociale, et sur l'usage des affectations vers l'enseignement spécialisé (par exemple, le constat d'une surreprésentation d'élèves issus d'origine socioéconomique défavorisée et culturellement distante de l'école). Le Plan de pilotage

des établissements/contrats d'objectifs intégrera, pour chaque établissement de l'enseignement ordinaire, une stratégie en matière d'intégration des élèves ainsi que la stratégie en matière d'aménagements raisonnables pour les besoins spécifiques (voir *supra*). De son côté, le plan de pilotage des établissements/contrats d'objectifs, pour chaque établissement de l'enseignement spécialisé, intégrera la déclinaison des objectifs qui les concernent dans les orientations qui suivent.

La fusion d'un certain nombre d'organes d'avis, au premier rang desquels le Conseil Général de l'Enseignement Spécialisé, avec les organes de l'enseignement ordinaire sera réalisée afin de faciliter le décloisonnement des deux systèmes d'enseignement et d'éviter des propositions qui ne prendraient pas pleinement en considération les liens étroits entre eux, tout en préservant l'exercice des missions spécifiques. Dans ce même objectif, il sera également opportun de réunir les équipes du Service général de l'Inspection.

(2) RÉFORMER LA FORMATION INITIALE ET DE LA FORMATION CONTINUE

Dans le cadre de la réforme de la formation initiale envisagée, il convient de développer plusieurs éléments tels que ceux relatifs à l'observation et le repérage des indices des troubles de l'apprentissage et aux pratiques de différenciation ; à l'inclusion et à l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques et aux aménagements raisonnables ; aux autres professionnels et supports impliqués dans la gestion de ces enjeux, et au dialogue avec l'élève et ses parents. De même, il est nécessaire que la formation initiale des enseignants prévoie des stages *in situ* spécifiques orientés vers élèves qui ont des besoins spécifiques ainsi que des exercices pratiques de mise en situation, que ce soit dans le cadre de la scolarisation de ces élèves dans l'enseignement ordinaire mais aussi dans l'enseignement spécialisé.

Le plan de formation accompagnant le plan de pilotage/contrat d'objectif des établissements de l'enseignement spécialisé devra comprendre des formations relatives aux questions d'orthopédagogie, du moins dans l'attente de la certification des enseignants qui suivront une formation initiale réformée.

(3) DÉVELOPPER QUATRE AXES D'ACTION SPÉCIFIQUES POUR RÉDUIRE LE NOMBRE D'ÉLÈVES DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ.

Le GC constate que l'enjeu essentiel de la réforme de l'enseignement spécialisé n'est pas de faire évoluer cet enseignement généralement considéré comme étant un

enseignement de grande qualité mais de le décloisonner et de le recentrer sur les élèves qui y ont réellement leur place. Concrètement, un objectif majeur consiste à réduire le nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé, où les élèves à ISE faible sont anormalement surreprésentés, afin qu'ils suivent leur scolarité dans l'enseignement ordinaire. Dans le cadre du Pacte, le GC se fixe comme objectif réaliste de revenir au pourcentage d'élèves pris en charge par l'enseignement spécialisé en 2004, d'ici 2030. Pour ce faire, le GC s'accorde sur la priorité à donner à quatre axes d'action spécifiques **visant à opérer un changement systémique afin que chaque élève trouve la place qui lui convient, et par conséquent à réduire le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé au bénéfice de l'enseignement ordinaire.** Le phasage de l'implémentation de ces quatre axes d'action devra être soigneusement étudié.

Ces quatre axes sont les suivants: (3.1) la réforme de l' « orientation », (3.2.) la réforme du mécanisme de l'intégration ; (3.3) la réforme de l'enseignement spécialisé de type 8 ; et (3.4.) la suppression de l'envoi dans le spécialisé des enfants « Dys ».

i. La réforme de l'« orientation »

L'objectif prioritaire est de travailler dans une logique de détection et de prévention nettement plus précoce et ce, dès l'enseignement maternel, au lieu d'attendre que l'enfant soit dans une situation d'échec caractérisée avant d'agir. Le processus actuel de l'orientation vers le spécialisé devrait donc être réformé de façon à :

- En lien avec la consécration d'une démarche évolutive (voir *supra*), vérifier le strict respect des obligations qui pèsent sur l'établissement d'enseignement ordinaire afin d'établir si l'établissement a suffisamment mis en œuvre les aménagements nécessaires et justifiés pour accompagner l'élève, et prévoir les mesures d'accompagnement et de sanctions éventuelles à l'égard de l'établissement. A cette fin, et préalablement à toute proposition ou demande d'orientation vers l'enseignement spécialisé de type 1, 3 et 8, un document établira la description de l'accompagnement et des aménagements raisonnables mis en place dans l'enseignement ordinaire et développera les raisons pour lesquelles ceux-ci se sont révélés insuffisants pour assurer un apprentissage adapté aux besoins spécifiques de l'élève. Le cas échéant, et avec le soutien du coordinateur du pôle territorial (voir *infra*), le document fera référence aux établissements de l'enseignement ordinaire qui pourraient, proposer valablement les aménagements dont l'élève a besoin.
- Renforcer la procédure afin d'éviter les biais de l'orientation, en particulier ceux liés à l'indice socio-économique de l'élève, le fait qu'il s'agisse d'un « DYS »

ou encore au sexe de l'élève. Dans ces cas, la procédure d'orientation doit être davantage documentée et évaluée en amont et en aval.

- Associer le coordinateur du pôle territorial (infra) au processus en amont de la proposition d'orientation vers le spécialisé afin d'assurer que l'établissement bénéficie de l'accompagnement nécessaire relatif à la mise en place des aménagements raisonnables. Dans ce cadre, le processus peut également conduire à l'inscription d'un élève dans un autre établissement d'enseignement ordinaire.

ii. La réforme du mécanisme de l'intégration

Le système de l'intégration tel qu'actuellement mis en œuvre, s'il participe largement du projet de l'école inclusive, peut, par certains aspects, présenter un caractère artificiel et produire des effets contraires à ceux recherchés. Il n'est pas rare qu'un élève qui est officiellement rattaché à l'enseignement spécialisé, n'ait en réalité jamais fréquenté cet enseignement, et que le mécanisme de l'intégration soit utilisé afin de pouvoir obtenir des moyens supplémentaires dédiés au suivi de cet élève. Il peut aussi arriver dans un tel cas que si le projet d'intégration échoue, l'élève doive retourner dans l'enseignement spécialisé sans que les parents ou l'élève ne comprennent et ne puissent accepter ce phénomène.

Dans ce cadre, le GC approuve les orientations suivantes :

- Le mécanisme de l'intégration permanente totale doit être limité aux élèves dont le parcours scolaire dans l'enseignement spécialisé est une réalité, c'est-à-dire qui sont d'ores et déjà inscrits et qui suivent effectivement des cours dans l'enseignement spécialisé. Un élève inscrit dans l'enseignement ordinaire et pour lequel il est possible de répondre d'une manière permanente et totale dans l'enseignement ordinaire à ses besoins spécifiques ne doit pas faire l'objet d'un dispositif d'intégration et des moyens supplémentaires qui accompagnent ce dispositif. L'établissement d'enseignement ordinaire doit cependant disposer d'un soutien spécifique pour la mise en place des aménagements raisonnables (tels qu'ils sont proposés ci-dessous).
- Afin d'assurer ce soutien, et pour accompagner l'élaboration et la mise en œuvre de la stratégie relative aux aménagements raisonnables intégrée au Plan de pilotage/contrat d'objectifs de l'établissement, des « pôles territoriaux » attachés à un établissement de l'enseignement spécialisé seront créés au sein de chaque réseaux pour accompagner concrètement et activement les

établissements qui accueillent le public actuellement visé par le mécanisme de l'intégration, en particulier dans le cadre de la gestion des moyens alloués au dispositif. Encadrés par le dispositif de contractualisation entre le pouvoir régulateur et les fédérations de PO (voir *supra*, l'axe 2), les pôles territoriaux assureront la mutualisation par bassins géographiques des moyens dédiés à l'accompagnement des élèves en intégration permanente totale dans l'enseignement ordinaire. Les pôles territoriaux devront atteindre une taille critique minimale pour pouvoir être gérés par un coordinateur (placé sous la responsabilité du chef de l'établissement d'enseignement spécialisé) dont le rôle et la mission sera de garantir la qualité de l'encadrement et de l'accompagnement que les établissements du pôle territorial pourront proposer pour tenir compte des besoins spécifiques des élèves. Le mécanisme devra prévoir la possibilité de créer, sur une base volontaire, de tels pôles en interréseaux, en particulier dans les zones dans lesquelles le nombre d'élèves concernés et, par voie de conséquence, les moyens alloués n'atteignent pas le niveau critique minimum. Le coordinateur assurera que les moyens prévus pour les élèves qui ont des besoins spécifiques soient exclusivement consacrés à ces derniers. D'un point de vue budgétaire, l'objectif est que les pôles territoriaux gèrent les moyens qui correspondent au budget actuellement alloué dans le cadre de l'intégration. L'objectif à terme est que chaque élève concerné ouvre un droit à l'allocation de moyens pour le pôle territorial et que ces moyens correspondent au coût moyen de ces élèves lorsqu'ils sont scolarisés dans un établissement de l'enseignement spécialisé.

- Le pôle territorial géré par un coordinateur aura également pour mission d'accompagner l'élaboration par les établissements de leur plan de pilotage/contrat par objectifs pour ce qui concerne la stratégie dédiée à l'intégration et aux AR, et d'accompagner sa mise en œuvre en :
 - o Assurant un rôle d'interface avec les établissements d'enseignement spécialisé de ce territoire, notamment pour permettre des échanges d'expériences sur les pratiques et les expériences et le dialogue entre les établissements d'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre d'intégration partielle ;
 - o Contribuant à assurer le lien entre les différents partenaires, internes et externes à l'école, qui jouent un rôle de soutien aux élèves ;
 - o Assumant la gestion des tâches administratives, des rapports de réunions d'évaluation, de concertation entre les équipes, et veiller au suivi du dossier d'accompagnement de l'élève (PIA, avis du CPMS, etc.) ;

- o Gérant les ressources allouées au pôle, en particulier en recrutant et en gérant l'équipe des professionnels du monde de l'enseignement spécialisé ou de la santé (logopèdes, kinésithérapeutes, etc.) qui travailleront avec l'équipe éducative des établissements d'enseignement ordinaire pour répondre aux besoins spécifiques de l'élève concerné ;
 - o Accompagnant l'élaboration par l'établissement et l'équipe pluridisciplinaire du « dossier d'accompagnement de l'élève »/projet individuel d'apprentissage de l'élève et les aménagements raisonnables à prévoir ; en accompagnant les équipes éducatives dans la gestion des élèves à besoins spécifiques ; et en étant associé au dispositif d'évaluation régulière des besoins spécifiques prévu ci-dessus ;
 - o Contribuer à établir un document préalable à toute demande d'orientation vers l'enseignement spécialisé de type 1, 3 et 8 qui décrira l'accompagnement et les aménagements raisonnables mis en place dans l'enseignement ordinaire, et à développer les raisons pour lesquelles ceux-ci se sont révélés insuffisants pour assurer un apprentissage adapté aux besoins spécifiques de l'élève (voir la procédure d'orientation) ;
 - o Assistant les établissements dans l'information aux équipes éducatives, aux autres élèves et aux parents.
- Les différentes missions du pôle géré par le coordinateur sont évaluées conformément au dispositif de contractualisation entre le pouvoir régulateur et la fédération de PO (voir *supra*).

iii. La réforme de l'enseignement spécialisé de type 8

Le nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé de type 8, et l'augmentation supérieure à la moyenne des élèves dans ce type ainsi que le profil socio-économique de ces derniers ne peut qu'interpeller fortement. On peut également s'interroger sur la cohérence du continuum pédagogique offert aux élèves présentant des troubles d'apprentissage et inscrits dans l'enseignement spécialisé de type 8 en primaire. S'il est évident que le principe même de l'enseignement de type 8 ne doit pas être remis en question, l'objectif premier est que l'enseignement ordinaire soit obligé de scolariser en son sein les élèves qui présentent des troubles d'apprentissage avérés et que l'enseignement spécialisé de type 8 accueille exclusivement les élèves qui, malgré tous les moyens mis en place dans l'enseignement ordinaire, n'ont pu « évoluer » de manière significative.

- Les aménagements raisonnables doivent être permanents et systématiques dans toutes les écoles. Dans ce cadre, il conviendra notamment d'examiner les éventuels obstacles réglementaires qui empêchent un établissement de s'adapter aux besoins de l'élève comme, par exemple la possibilité d'adapter son horaire.
- L'orientation vers l'enseignement spécialisé doit être précédée d'un examen des moyens mis en œuvre par l'école afin de répondre aux besoins spécifiques de l'élève. Le coordinateur du pôle territorial de l'établissement collabore à cet examen qui précède la proposition d'orientation d'un élève de ce type vers l'enseignement spécialisé. Cet examen des moyens mis en œuvre ne doit pas ralentir la procédure d'orientation. Ce n'est que dans l'hypothèse où l'enseignement ordinaire ne peut objectivement pas apporter la meilleure réponse aux besoins spécifiques de ces élèves qu'une orientation vers l'enseignement spécialisé doit être faite.
- Dans l'attente de la réforme de la formation initiale et de ses effets, tous les membres du personnel de l'enseignement ordinaire et du spécialisé seront incités à s'inscrire dans des dispositifs communs de formation relatifs aux troubles de l'apprentissage. Les formations doivent également porter sur les biais d'orientation, au premier rang desquels celui lié à l'origine socio-économique des élèves et celui qui concerne l'orientation majoritaire des garçons vers l'enseignement spécialisé. Ce thème devrait constituer une priorité dans la formation en cours de carrière (obligatoire) pour les cinq prochaines années.
- Tout en poursuivant l'objectif de réduction substantielle du nombre d'élèves qui présentent des troubles de l'apprentissage dans le cadre de l'enseignement spécialisé, la prolongation d'un enseignement spécialisé de type 8 jusqu'à la fin du tronc commun.

iv. La suppression de l'envoi dans le spécialisé des enfants « Dys »

Il existe un très large consensus pour considérer que les élèves requérant un encadrement spécifique en raison des troubles liés à la constellation des « dys » (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dyspraxie et dysgraphie) doivent en règle générale relever de l'enseignement ordinaire, et ce afin d'éviter une orientation à tort vers l'enseignement spécialisé. Il s'agit aussi d'éviter que des établissements « volontaristes » dans ce domaine n'accueillent un afflux trop important d'élèves. Le principe de la suppression de l'envoi dans l'enseignement spécialisé des enfants « dys » ne peut toutefois trouver à s'appliquer que de manière progressive et une fois les

dispositifs relatifs aux aménagements raisonnables rendus effectifs afin que les élèves puissent bénéficier du soutien requis.

(4) RENFORCER LE DIALOGUE AU SEIN DE L'ÉQUIPE ÉDUCATIVE ET AVEC LE CPMS⁴⁰

Le dialogue entre l'équipe du centre PMS et l'équipe éducative est souvent freiné par un obstacle légal, à savoir l'obligation de secret professionnel qui existe dans le chef du personnel des CPMS, qui complexifie l'échange d'informations utiles et nécessaires avec l'équipe éducative. La création d'un « secret partagé » semble poser plus de difficultés qu'elle n'apporterait de solutions. Il s'agira plutôt de définir des conditions et de formaliser les modalités d'échange d'informations pertinentes et nécessaires à l'équipe éducative, dans le cadre de balises veillant à préserver l'autonomie dont disposent les CPMS, qui constitue un élément important de la confiance des parents et des élèves, et qui permet un échange libre entre ces derniers et l'équipe du CPMS. De plus, il sera primordial d'associer au maximum l'élève et ses parents à la transmission d'informations aux équipes éducatives, en les impliquant dans le choix et les modalités de transmissions des informations (voir également *infra*, (7)).

Afin de favoriser l'échange d'expériences et de pratiques relatives à l'identification des difficultés et des besoins spécifiques et aux aménagements raisonnables, on privilégiera l'organisation des concertations systématiques entre les équipes éducatives et celles des Centre PMS. Les deux heures prévues devraient être les mêmes pour l'ensemble des enseignants et se dérouler en dehors des heures de cours. Leur organisation fait l'objet d'une proposition des directions – celle de l'établissement et celle du CPMS - soumise par chacune des directions à l'avis de son organe de concertation locale. D'une manière plus générale, il serait opportun que les réunions du conseil de classe, qu'elles soient hebdomadaires ou trimestrielles, soient d'office organisées à un moment fixe en dehors des heures de présence des élèves.

Le dialogue devra également être renforcé dans le cadre de l'élaboration du dossier d'accompagnement de l'élève (adaptation du « Pass Inclusion »), ainsi que dans le cadre de la mise en œuvre de la stratégie d'intégration des élèves et en matière

⁴⁰ La réforme de l'organisation des CPMS en CPMS mixtes est envisagée dans la section relative aux CPMS (voir *infra*).

d'aménagements raisonnables intégrée au Plan de pilotage/contrat par objectifs de l'établissement.

(5) INCITER À LA CRÉATION D'IMPLANTATION DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ AU SEIN DES BÂTIMENTS DE L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE

L'inclusion des enfants exige un travail sur les représentations et sur les attitudes prédominantes de la société et des milieux éducatifs en réfléchissant à la place que doit avoir toute personne à besoins spécifiques dans les lieux d'apprentissage en particulier, et dans la vie de tous les jours et la société en général.

Afin de favoriser une école plus inclusive, le GC estime essentiel de favoriser la mise sur pied de collaboration et de partenariats entre les écoles de l'enseignement ordinaire et celles de l'enseignement spécialisé, et le développement de « temps partagé » entre les élèves qui fréquentent ces deux types d'enseignement, et ce dès l'enseignement maternel. Le cadre décretaal devra être revu afin de favoriser la création d'une implantation de l'enseignement spécialisé dans les établissements de l'enseignement ordinaire en assortissant cette création de conditions assurant le développement d'activités communes aux élèves des deux types d'enseignement. A cet égard, le besoin de création de nouvelles écoles en lien avec l'évolution démographique est également une opportunité à saisir pour encourager le développement de sites mixtes.

(6) ADOPTER UN PLAN D'ACTION POUR FAVORISER L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL QUALIFIANT (FORME 3)

A partir de la rentrée scolaire 2017, et pour la première fois, des formations seront organisées sur la base de profils de formation identiques dans l'enseignement spécialisé et dans l'enseignement ordinaire, en plein exercice ou en alternance (article 45, 47 ou 49). La mobilité des élèves issus de l'enseignement professionnel spécialisé en sera facilitée, de même que leurs perspectives de formation tout au long de la vie. Il conviendra de poursuivre cette évolution par le biais d'un plan d'action en vue de favoriser l'insertion professionnelle des élèves de forme 3. Ce plan d'action devrait viser, d'une part, la définition de nouvelles modalités de régulation de l'offre d'enseignement de forme 3 et, d'autre part, de faire de la certification un levier d'insertion socio-professionnelle.

Concernant la régulation de l'offre d'enseignement de forme 3, on constate que l'orientation professionnelle des élèves est actuellement « surdéterminée », dans la

mesure où les établissements qui les accueillent sont organisés sur la base de « secteurs » et que le choix de l'enfant est dès lors limité aux seuls secteurs que l'école organise - l'élève ne disposant pas, dans les faits, de la liberté de choisir une autre école en raison des distances qu'il faudrait parcourir. La logique de programmation par secteurs devra être revue afin de s'articuler au développement d'une programmation par métier, qui devra être envisagée en phase avec la réforme du pilotage de l'enseignement qualifiant.

De même, l'organisation des phases de l'enseignement de forme 3 devra dorénavant s'envisager en deux phases. Dans un tel cadre, la première phase s'organisera selon la même philosophie que le tronc commun polytechnique dans l'enseignement ordinaire et ne donnera pas lieu aux choix d'un secteur/métier à ce stade du parcours de l'élève. La deuxième phase serait, quant à elle, consacrée à la formation « métier ».

La certification devra en outre connaître une évolution importante afin de constituer un levier d'insertion professionnelle. La mise en œuvre du SFMQ et du Cadre Francophone de Certification nécessitera une réflexion sur les dénominations des certificats de qualification (CQ). L'enseignement spécialisé doit pouvoir délivrer des certificats de qualification lorsqu'il s'empare de la totalité d'un profil de formation du SFMQ et continuer à délivrer des certificats de qualification spécifique (CQS) lorsqu'il se base sur des profils de la CCPQ. Il conviendrait également que l'enseignement spécialisé de forme 3 soit, par exception, habilité à délivrer des CQS qui recouvriraient seulement des parties cohérentes de profils de formation. Le taux d'échec des élèves en forme 3 et le caractère spécifique de cette situation conduit en effet à des situations individuelles dramatiques où les enfants sont laissés sans perspectives professionnelles. En accordant la possibilité de délivrer des CQS recouvrant seulement une partie cohérente des PF au seul enseignement spécialisé et exclusivement pour le public qui en relève, ces élèves pourraient poursuivre leur formation tout au long de leur vie et de leur développement.

(7) LES RELATIONS PARENTS-ENSEIGNANTS

On observe que les relations parents-enseignants ont évolué dans le temps et que ce rapport école-famille s'avère particulièrement sensible avec les familles précarisées ou en difficulté (immigration, handicap...), qui trouvent difficilement leur place à l'école. Cela requiert que les écoles de l'enseignement spécialisé mais aussi, d'une manière générale, toutes les écoles qui scolarisent des enfants qui ont des besoins spécifiques soient particulièrement proactives dans ce domaine. Il est important que, dans ce cadre, les écoles fournissent d'emblée, lors de l'inscription de l'enfant, toute l'information

rappelant le rôle et les missions de l'enseignement spécialisé, sur la pédagogie adaptée, sur le dossier d'accompagnement de l'élève (et P.I.A.), etc. Les parents doivent par ailleurs être associés à l'ensemble des mesures envisagées ou prises pour répondre aux besoins de leurs enfants (voir notamment l'évaluation des besoins spécifiques ci-dessus). Il est en effet essentiel, pendant la scolarité d'un enfant, que l'école alerte les parents quand ils soupçonnent la présence d'un trouble de l'apprentissage ou besoin spécifique. En effet, il n'est pas toujours simple pour les parents de comprendre la différence entre une difficulté scolaire et un véritable trouble de l'apprentissage ou besoin spécifique, tandis que chacun doit aussi comprendre que le rôle de l'enseignant est de repérer les indices et de les communiquer au plus vite. Il est aussi renvoyé à ce sujet aux développements consacrés ci-dessous au rôle du CPMS en matière de relations parents-enseignants.

(8) POURSUIVRE LES EFFORTS D'ADAPTATION DES ÉPREUVES EXTERNES ET SUPPRIMER L'ABSENCE DE VISÉE CERTIFICATIVE POUR CERTAINS ÉLÈVES

D'une manière générale, il convient de poursuivre et renforcer les adaptations des épreuves externes certificatives et les appliquer aux épreuves non certificatives. L'objectif devrait être de rendre leur application obligatoire tant dans les procédures systémiques que dans les pratiques quotidiennes, y compris les évaluations internes, et ce, quel que soit le niveau d'enseignement. La poursuite de ce travail est plus large que l'ajustement des épreuves et permettent également certaines formes de dispense partielle.

La seule exigence d'une socialisation pour certains élèves des formes 1, 2 et 3 est insuffisante, dans la mesure où elle ne permet pas toujours d'aboutir à un niveau d'ambition suffisamment élevé pour l'élève. Le principe de l'absence totale de certification doit dès lors être revu afin que des objectifs à atteindre soient assignés pour tous les élèves et que des évaluations permettent de mesurer leur réalisation dans un cadre certificatif.

(9) LA QUESTION DE LA RÉPARTITION GÉOGRAPHIQUE DE L'OFFRE D'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

Une évaluation de la disponibilité de l'offre dans certaines sous-régions doit être menée et, le cas échéant, des assouplissements ou des aménagements de l'offre de

l'enseignement spécialisé pourrait être envisagés afin d'augmenter la proximité géographique. Dans ce cadre, deux pistes mériteraient d'être étudiées :

- Permettre à un établissement organisant de la forme 1 ou de la forme 2 d'organiser les deux formes sans répondre aux normes de création ;
- Créer, en s'inspirant du « M Décret » et - lorsqu'elle sera disponible - de son évaluation, une offre de base comprenant les types 1, 3 et 8, tant pour l'enseignement fondamental que pour l'enseignement secondaire spécialisé. Cette piste permettrait, d'une part, d'augmenter l'offre d'enseignement de type 3 et, d'autre part, de diminuer la « concentration » d'élèves relevant de type d'enseignement dans certains établissements. Dans le paysage actuel de l'enseignement spécialisé, cette piste d'étude semble pertinente dans la mesure où une partie importante des élèves orientés vers le spécialisé sont réorientés endéans les 3 ans avec des transferts importants entre ces trois type, notamment du type 8 vers le type 3 peu avant la fin de l'enseignement fondamental.

Enfin, la question des transports scolaires devra être abordée dans le cadre d'un dialogue approfondi avec les Régions afin d'envisager les pistes qui permettraient de réduire le temps des transports pour les élèves de l'enseignement spécialisé, sans revenir sur les engagements déjà pris.

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|---|---|--|-----------------------|
| <p>Implémenter un plan d'actions en quatre axes pour que chaque élève trouve la place qui lui convient et dès lors réduire le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé</p> | <p>Réalisée à travers :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les orientations définies par le GC concernant les réformes de la procédure d'intégration, de l'ES de type 8, et en supprimant la possibilité d'orienter les enfants « dys » vers l'ES ; - La priorisation de l'initiative relative à l'inclusion et au maintien dans l'enseignement ordinaire d'élèves à besoins spécifiques (OS 4.3) - L'effet systémique des autres initiatives prioritaires (nouveau cadre de pilotage, CPMS, dossier d'accompagnement de l'élève, formation continuée, etc.) ; - Le développement de stratégies propres dans les plans de pilotage des établissements, le soutien du PR et l'assistance des FPOs sur ce point dans le cadre des moyens d'assistance qui leur sont attribués (stratégie f des plans de pilotage et initiative OS2.1.a) | <ul style="list-style-type: none"> - Hypothèse de réalisation à terme d'une économie de -9 mEUR résultant de l'alignement du coût du dispositif d'intégration dans l'EO sur celui de la scolarisation dans l'ES. - Par ailleurs, la mutualisation des moyens de l'intégration permanente dans le cadre des « pôles territoriaux » au sein des réseaux doit atteindre la taille critique minimale pour permettre de couvrir le coût de l'engagement d'un coordinateur du pôle sous la responsabilité du chef d'établissement de l'ES. - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à -9 mEUR. | <p>OS4.4.a</p> |
| <p>Former tous les enseignants à l'accompagnement des enfants avec besoins spécifiques</p> | <p>Mise en œuvre à travers l'intégration de cette dimension dans la FIE réformée et renforcée et la formation continuée réformée et renforcée</p> | <p>Coûts inclus dans les initiatives relatives à la formation</p> | <p>OS4.4.b</p> |
| <p>Créer un véritable pilotage de l'enseignement spécialisé au sens large et multiplier les interactions entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé</p> | <p>Voir les orientations définies par le GC ; réalisée en grande partie à travers l'initiative relative au nouveau cadre de pilotage (initiative OS2.1.a).</p> | | <p>OS4.4.c</p> |

| | | | |
|---|--|---|----------------|
| Revoir, développer et amplifier la formation initiale et la formation en cours de carrière des enseignants | Voir les orientations du GC. | | OS4.4.d |
| Favoriser la mixité et la diversité par l'incitation à la création d'implantation de l'enseignement spécialisé au sein des bâtiments de l'enseignement ordinaire et le développement d'activités et de temps partagés entre les élèves des deux types d'enseignement | Voir rapport de mission ; hypothèse que cette initiative sera réalisée progressivement à impact budgétaire neutre par le biais de mesures réglementaires ou d'incitations financières au rapprochement physique des établissements, en particulier lors de l'allocation de subventions pour les investissements immobiliers. | Hypothèse de neutralité budgétaire sur base des modalités retenues pour la priorisation. | OS4.4.e |
| Mettre en œuvre un plan d'action pour favoriser l'insertion professionnelle des élèves de l'enseignement professionnel qualifiant | Initiative développée selon les orientations du GC. | Coût intégré dans les initiatives référencées dans l'AS 3 relative à l'enseignement qualifiant. | OS4.4.f |
| Renforcer le dialogue au sein de l'équipe éducative et avec le CPMS, notamment via la création d'un secret partagé | Modalités définies ci-dessus. | Pas de coût en rythme de croisière. | OS4.4.g |
| Poursuivre les efforts d'adaptation des épreuves externes | Priorisée et intégrée dans les initiatives relatives aux évaluations externes (OS1.2.c et OS1.2.d). | | OS4.4.h |

| | | | |
|---|--|--|----------------|
| Supprimer la possibilité d'un parcours scolaire sans certification | Selon les orientations retenues par le GC. | Pas de coût en rythme de croisière (réduction de coûts liée à l'augmentation possible de l'intégration prise en compte dans l'initiative OS4.3.a). | OS4.4.i |
| Renforcer le dialogue et la relation parents-enseignants | Réalisée à travers l'intégration de cette dimension dans l'initiative OS1.1.e et OS1.1.k pour ce qui concerne l'enseignement maternel, et à travers l'initiative OS4.5.a relative aux missions des CPMS. Coût intégré dans les initiatives référencées à l'initiative OS1.1.e et relative au CPMS. | | OS4.4.j |

OS4.5 : RÉFORMER LES CPMS

A. ORIENTATIONS

Les CPMS sont un des leviers fondamentaux à mobiliser au service des objectifs du Pacte. Dans ce contexte, les missions actuelles suivantes des CPMS sont fondamentales et doivent être repensées pour être mieux au service de ces objectifs :

- le soutien psycho-médico-social aux élèves;
- l'orientation ;
- les relations écoles/famille.

Pour assumer ces missions au mieux, l'organisation et les modes de gestion des ressources doivent permettre:

- un renforcement et une clarification des supports considérés comme essentiels en fonction des objectifs généraux assignés au système scolaire mais aussi en fonction des objectifs spécifiques des écoles ;
- une réelle proximité de ces supports par rapport aux écoles et en même temps une réelle indépendance par rapport à celles-ci ;
- une articulation claire des différents intervenants chargés des missions évoquées ci-dessus ;
- une utilisation la plus efficiente possible des ressources disponibles au service de toutes les écoles.

Dans ce contexte, le GC s'accorde sur les orientations suivantes :

(1) MAINTENIR LES CPMS HORS DE L'ÉCOLE

Il est primordial de faire en sorte que l'équipe de soutien psycho-médico-social reste un acteur tiers, distinct de l'école, et perçu comme tel. En ce sens, les CPMS doivent rester structurellement séparés des institutions scolaires, y compris

physiquement. La nécessaire relation de confiance entre les élèves et/ou leurs familles, d'une part, et les équipes de soutien PMS, de l'autre, en particulier en cas de situation conflictuelle avec ou dans l'école, est à ce prix.

Pour cette raison, la régulation de l'activité des CPMS ne peut dépendre exclusivement de la manière dont les écoles estiment qu'ils répondent à leurs besoins. Les mécanismes de gouvernance des CPMS doivent à la fois garantir leur contribution aux objectifs assignés aux écoles dans le cadre de leur plan de pilotage et, à la fois, leur permettre d'exercer leurs missions de manière indépendante par rapport aux équipes éducatives dans le cadre des objectifs qui leur sont fixés.

(2) RECENTRER LES MISSIONS DES CPMS SUR LES OBJECTIFS PRIORITAIRES ASSIGNÉS AU SYSTÈME SCOLAIRE DANS SON ENSEMBLE ET SUR LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE CHAQUE ÉCOLE DÉFINIS DANS LE CADRE DE SON PLAN DE PILOTAGE

Le champ d'action des CPMS est actuellement défini de manière très large à travers trois missions et huit axes d'activités. Ainsi, les CPMS sont, de leur propre aveu, dans l'impossibilité d'exercer de façon satisfaisante l'ensemble des missions qui leurs sont confiées, et de répondre à toutes les attentes dont ils sont l'objet. Outre les missions de base et les huit axes précités, il leur est, pour rappel, également demandé de contribuer à la mise en œuvre de l'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS), les problématiques de harcèlement, la vigilance quant au radicalisme, une attention particulière à la question de l'intégration, etc. Sur le terrain, on constate que chaque CPMS a tendance à investir « à la carte » ces différentes missions, en fonction de ses ressources internes, des priorités qu'il se donne, de la réalité socio-économique de l'environnement dans lequel il opère, de ses relations avec les directions d'établissement, notamment. Cette évolution est certes compréhensible mais totalement insatisfaisante.

Il importe d'abord de recentrer l'activité des CPMS sur les actions nécessaires à la mise en œuvre des objectifs prioritaires assignés au système scolaire dans son ensemble et sur les objectifs spécifiques de chaque école définis dans le cadre de son plan de pilotage. Ce recentrage ne doit a priori pas se faire par la révision des normes réglementaires qui définissent le champ d'action des CPMS, si ce n'est le fait qu'ils doivent être déchargés de leurs missions en matière d'information sur les filières d'enseignement, de formation et sur les métiers (infra). Ce recentrage doit plutôt s'opérer sur la base d'outils de pilotage en ligne avec la logique d'autonomie et de responsabilisation qui préside à l'évolution de la gouvernance du système scolaire dans son ensemble. Ce recentrage doit par ailleurs permettre aux CPMS d'adapter leurs

priorités aux priorités spécifiques des établissements scolaires avec lesquels ils travaillent.

Concrètement, le pilotage de l'action des CPMS s'opérera au travers d'une double contractualisation qui à la fois doit permettre de garantir la prise en compte par les CPMS des objectifs et des besoins des écoles et l'indépendance des CPMS par rapport à celles-ci:

- chaque CPMS conclut un **contrat avec chacune des écoles avec lesquelles il travaille**. Ce contrat est conclu et évalué dans la foulée de l'établissement et de l'évaluation des plans de pilotage des écoles. Il détaille la manière dont le CPMS contribue aux objectifs spécifiques de l'école, en particulier pour ce qui concerne le soutien aux équipes pédagogiques dans une optique d'école inclusive, de repérage des difficultés psycho-sociales et d'aide à la réussite scolaire, l'orientation, la lutte contre l'absentéisme et le décrochage (en lien avec les médiateurs et les équipes mobiles, infra à cet égard) et les relations écoles-familles;
- chaque CPMS négocie par ailleurs **un contrat d'objectif avec le DCO** en charge des établissements avec lesquels il a contractualisé qui reprend les objectifs qu'il se donne pour rencontrer les besoins des écoles et les indicateurs qui permettront d'évaluer la réalisation de ces objectifs. **Ce contrat se substitue au projet de centre et son évaluation se substitue au rapport d'activité que les CPMS doivent actuellement rédiger tous les trois ans.** La mise en œuvre de ces contrats d'objectifs doit aussi être l'occasion de développer le maillage horizontal et la mutualisation des ressources des CPMS qui sont beaucoup trop peu développés aujourd'hui. Ainsi, les contrats d'objectifs reprendront la manière dont le CPMS concerné s'inscrit dans la mutualisation des expertises et des outils développés par les CPMS, au niveau de son bassin scolaire, mais également au niveau de l'ensemble du territoire de la Fédération dans son ensemble. Pour le surplus, les principes applicables à l'établissement et à l'évaluation des plans de pilotage des écoles sont applicables mutatis mutandis aux contrats d'objectifs des CPMS.

Pour le surplus, des processus de pilotage des CPMS sont développés au niveau central au sein de la nouvelle DG du pilotage du système éducatif de l'AGE, notamment en termes de production de données et d'indicateurs. L'impact concret des ressources mobilisées au sein des CPMS n'est en effet actuellement pas suivi de façon mesurable et objectivable.

(3) CLARIFIER ET RENFORCER LES SOUTIENS PSYCHO-MÉDICO-SOCIAUX

CPMS, services PSE, équipes mobiles, médiateurs, SAS, tous contribuent d'une manière ou d'une autre aux missions attribuées aux CPMS par le Décret de 2006. Chacun a néanmoins sur papier son champ d'intervention propre, lequel est plus ou moins clairement identifié par leurs utilisateurs et partenaires. Dans les faits, les missions se sont réparties diversement entre les intervenants et sont assurées dans les limites des disponibilités des services et de leurs agents.

Outre le recentrage des missions des CPMS évoqué au point 2 ci-dessus, il convient d'une part d'optimiser l'offre de soutien psycho-médico-social des CPMS pour qu'un soutien renforcé puisse être assuré de manière satisfaisante auprès de toutes les écoles de la fédération et d'autre part d'optimiser l'articulation de cette offre avec celle des autres acteurs psycho-médico sociaux qui interviennent dans le champ scolaire.

i. Optimiser l'offre de soutien psycho-médico-social des CPMS

En vue d'assurer un soutien renforcé des CPMS auprès de toutes les écoles de la Fédération dans un contexte budgétaire contraint, le GC préconise les orientations suivantes :

1. Libérer les CPMS de la mission relative à l'information « filières »

La réglementation actuelle (le décret du 17 juillet 2006) inclut dans les missions d'orientation confiées aux CPMS une mission d'information des élèves en matière de filières d'enseignement, de formation, de métiers ou encore de professions accessibles en rapport avec l'état du marché de l'emploi.

Les moyens mis en œuvre à cet effet par les CPMS sont variés : séances collectives de présentation des services d'aide, séances d'information sur les filières, entretiens individuels, élaboration d'outils d'information (parfois sous un angle ludique), animations diverses, visites d'établissements scolaires (journées portes ouvertes), opérations carrières, stages, réunions de parents, etc.

Ces missions d'information extrêmement lourdes qui ne relèvent pas du cœur de métier, ni de l'expertise première des CPMS sont extrêmement chronophages et distraient les CPMS d'un temps précieux qu'ils pourraient consacrer à leurs autres missions. Par ailleurs, les constats que l'on peut opérer sur la manière dont les jeunes s'orientent montrent que l'orientation des élèves doit être fondamentalement repensée (voir supra à cet égard). Le GC propose en toutes hypothèses de sortir la mission d'information des

élèves sur les filières et les métiers du périmètre de responsabilité des CPMS afin de leur permettre de se concentrer sur le cœur de leur métier. Cette mission d'information pourrait être adéquatement remplie, d'une part, par la mise en place du portail dont question supra regroupant un corpus d'informations de grande qualité, accessible à tous, sur l'ensemble des filières d'enseignement, de formation, d'études supérieures et sur les métiers et par les partenariats à nouer et à développer avec les acteurs régionaux et/ou associatifs déjà présents sur ce terrain (voir supra, à cet égard). Il appartiendra aux CPMS d'orienter les élèves vers ces outils et services d'information dans le cadre de leur mission d'orientation.

La mission d'orientation des CPMS s'intégrera à l'élaboration de la stratégie relative à l'orientation des élèves dans le Plan de pilotage/contrat d'objectifs des établissements. Elle s'inscrira dans l'accompagnement des parcours des élèves en tenant compte des objectifs de formation poursuivis. A cet égard, des entretiens personnalisés pourront être proposés au moment des transitions en s'appuyant sur la compétence à s'orienter et les activités d'orientation développées (voir *supra*, OS1, section relative à l'approche éducative de l'orientation). Le travail d'orientation pourra également s'organiser dans le cadre d'un travail collectif avec un groupe d'élève.

2. *Un seul type de CPMS*

On dénombre aujourd'hui en Fédération Wallonie-Bruxelles 119 CPMS ordinaires, 17 CPMS spécialisés et 44 CPMS mixtes. Cette organisation dichotomique témoigne d'une vision peu compatible avec l'objectif partagé d'une école inclusive. Une refonte de la cartographie des CPMS gagnerait, dans une optique d'école inclusive, à s'accompagner d'une simplification radicale sous cet angle : chacun des CPMS devrait, à l'avenir, être mixte (sauf bien entendu s'il n'a pas d'école spécialisée dans son ressort) en veillant toutefois à ce que cela ne conduise pas à un affaiblissement du support aujourd'hui destiné à l'enseignement spécialisé. L'intérêt de cette évolution est de développer l'expertise des CPMS autour des différentes situations rencontrées par les enfants : enseignement ordinaire, enseignement spécialisé, intégration, ... Cette évolution contribuera également à une optimisation des moyens budgétaires des CPMS.

3. *Revoir les règles de financement des CPMS*

Les règles actuelles en matière d'allocation de moyens humains génèrent plusieurs effets pervers, dont :

- une incitation à la création de petits centres: ex. ~50% des centres ordinaires comportent moins de 10 ETP. Certains centres ont d'ailleurs été artificiellement scindés en deux pour améliorer le taux moyen d'encadrement ;
- une inégalité d'encadrement entre grands et petits centres : il y a par exemple un facteur >3 entre le nombre moyen d'élèves par ETP des 10% de CPMS ordinaires les moins dotés (vs. la population couverte) et celui des 10% les plus dotés ;
- l'absence de prise en compte du nombre d'implantations scolaires dans le ressort couvert.

Il conviendrait donc de revoir les normes d'encadrement pour corriger les effets pervers précités, inciter à la création de CPMS ayant une taille critique suffisante et renforcer dans ce cadre leur offre de service aux écoles et aux familles, rendre le mécanisme de subventionnement plus linéaire et stabiliser les effectifs. Il faudra examiner dans ce cadre si une amélioration du maillage des CPMS sur le territoire peut être réalisée et à quelles conditions. Dans ce contexte, l'organisation de CPMS inter-réseaux (qui exerce leurs missions dans plusieurs réseaux) devra être encouragée chaque fois que cela permet d'améliorer le maillage territorial et le service aux écoles et aux familles.

ii. Rationnaliser l'articulation de l'offre des CPMS avec celle des autres acteurs psycho-médico sociaux qui interviennent dans le champ scolaire.

1. Articuler l'organisation des CPMS avec celle des médiateurs et des équipes mobiles

Certes, les techniques et les sphères d'intervention de ces différents services sont différentes, mais les missions se recoupent - ou s'articulent comme dans le cas de la lutte contre le décrochage -, et les écoles paraissent avoir parfois des difficultés à identifier le bon interlocuteur en fonction des problématiques rencontrées.

Le principe doit être que les CPMS sont consacrés dans leur rôle d'intervenant de première ligne, les équipes mobiles et les médiateurs intervenant en deuxième ligne.

Le GC propose de réorganiser les équipes de médiateur et les équipes mobiles à partir des bassins, et de créer au niveau de ceux-ci des processus de coordination des différents intervenants psycho-médico-sociaux, sous la forme de « plateformes de coordination » (voir *supra*, section relative à la lutte contre le décrochage). Il ne s'agirait pas de créer de nouvelles structures mais de renforcer la mise en réseau des

intervenants au profit des écoles. Des protocoles de collaborations devront être conclus en ce sens au sein de chaque bassin entre les trois types d'intervenant.

De même, ces protocoles de collaborations devront assurer un interlocuteur unique au service de contrôle de l'obligation scolaire et aux autres intervenants extérieurs dans le cadre des dossiers AMOK, des plans d'urgence, des litiges entre adultes...

2. Etudier l'opportunité de la généralisation de la prise en charge des missions PSE par les CPMS

Comme détaillé plus haut, les missions PSE sont assurées par les CPMS dans le réseau WBE, et par des Services PSE dans le subventionné. La multitude des acteurs concernés (communes, intercommunales, pouvoirs organisateurs, provinces, asbl diverses, centres hospitaliers,...) pousse à s'interroger sur la complexité du paysage.

En outre, la situation telle qu'on la connaît dans le réseau de l'enseignement organisé par la FWB séduit par sa simplicité et son efficacité : le CPMS assure la mission (avec les moyens complémentaires nécessaires) et dispose pour se faire d'un local dans l'école. Ce local peut être utilisé pour d'autres missions ponctuelles du CPMS, comme une permanence à destination des élèves.

La mise en place d'un « suivi prioritaire » ou « suivi renforcé » pour les enfants à risque, et le nécessaire dialogue entre la médecine scolaire, les intervenants psychosociaux et les enseignants s'en trouve également simplifié (dans le subventionné, ce dialogue implique un troisième acteur externe, le CPMS, ce qui introduit donc un interlocuteur de plus).

Autrement dit, dans le réseau WBE, l'articulation entre les missions PMS et PSE se fait donc naturellement, en continu, dans le cadre des deux missions assumées par l'institution PMS du réseau WBE. A contrario, pour l'enseignement subventionné, des consignes de concertation particulières ont dû être intégrées au décret PSE pour régir cette articulation entre les centres PMS et les services PSE.

L'ensemble de ces constats pousse à s'interroger sur l'opportunité de fusionner globalement les services PSE aux CPMS. Le GC souhaite que cette question soit approfondie dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte.

(4) AMÉLIORER LA COMMUNICATION AVEC LES ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES

Le dialogue entre équipes éducatives et équipes des CPMS pose aujourd'hui des problèmes importants qui nuisent à la nécessaire collaboration entre les uns et les autres au service de l'élève. Diverses pistes peuvent être examinées pour tenter de remédier à cette situation.

1. Formaliser les échanges d'information entre le CPMS et l'école

Le secret professionnel auquel les agents des CPMS sont soumis (au contraire des enseignants) est parfois pointé comme une cause de la faiblesse dans l'échange d'information entre CPMS et équipes éducatives.

Le GC souhaite que cette problématique soit approfondie dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte. Il s'agit à la fois de préserver la confidentialité des informations échangées entre les familles / élèves et les CPMS, mais aussi, d'autre part, de disposer d'un certain nombre d'informations utiles à transmettre aux équipes éducatives. Dans ce contexte, il paraît opportun de s'orienter à tout le moins vers une formalisation des échanges d'informations, expurgées de leurs aspects confidentiels, entre le CPMS et l'école, afin que celle-ci puisse mieux adapter son accompagnement pédagogique à la situation particulière de l'élève. On pourrait par exemple imaginer de compléter les anamnèses confidentielles par un recueil structuré d'informations à destination des enseignants, que les CPMS auraient la responsabilité d'intégrer aux données disponibles pertinentes à l'usage des directions et /ou des enseignants. Ceci pourrait notamment se faire par l'intermédiaire du dossier scolaire. On peut également s'inspirer du dispositif du « Pass Inclusion », dont l'esprit est similaire. Pour les membres du GC, les conventions conclues entre les CPMS et les écoles (supra) doivent également être l'occasion de baliser les échanges d'informations entre CPMS et équipes pédagogiques.

2. Formaliser les concertations école-CPMS, en ce compris pour l'élaboration du plan de pilotage de l'école

Il est fondamental d'organiser des moments de concertation entre les équipes pédagogiques et les CPMS. Vu la contribution que les équipes PMS peuvent apporter à la réalisation des objectifs spécifiques des établissements, et des différentes stratégies prévues, il paraît à tout le moins incontournable que le CPMS soit associé à l'élaboration du plan de pilotage de l'école pour les stratégies qui le concerne et au suivi de la mise en œuvre de ces stratégies. Le contrat entre le CPMS et l'école devra préciser et formaliser les modalités de concertation entre ces acteurs (voir aussi supra le chapitre consacré au dialogue CPMS/équipes éducatives pour les enfants à besoins spécifiques).

3. *Mettre en place une ligne d'urgence, 7/7, 24h/24*

Une mise à la disposition pour les écoles d'un numéro d'urgence joignable en permanence sera de nature à rassurer les directions et les équipes pédagogiques quant à la disponibilité des équipes de soutien. Notons qu'un numéro de gsm est déjà actuellement accessible aux écoles dans certains CPMS pour les demandes d'intervention d'urgence et qu'il en va de même pour les équipes mobiles. Une généralisation de cette ligne d'urgence au niveau des CPMS est préconisée.

(5) RENFORCER LA QUALITÉ ET LA DIVERSITÉ DES ÉQUIPES DE SOUTIEN

De nombreuses lacunes sont pointées, par les agents eux-mêmes en premier lieu, en matière de formation initiale (principalement) et continuée des agents des équipes PMS.

1. *Renforcer la formation initiale*

Il n'existe pas de formation d'enseignement supérieur spécifique au métier d'agent PMS. C'est compréhensible et, compte tenu de la multi-disciplinarité des agents, cela présenterait de nombreux inconvénients : manque de souplesse dans le choix des agents pour les CPMS, formation trop segmentante pour les étudiants.

Néanmoins, les formations initiales dans les différents métiers concernés – psychologue, auxiliaire médical, assistant social - devraient d'avantage – c'est un euphémisme – comporter des ECTS relatifs à l'exercice de ces métiers dans le cadre des services de soutien psycho-medico-social en milieu scolaire.

La mission « Orientation », singulièrement, ne fait l'objet d'aucune formation systématique : seuls les étudiants en sciences psychologiques ou de l'éducation de l'UCL et de l'ULB ont l'opportunité de choisir 6 (à l'UCL) et 5 (à l'ULB) ECTS relatifs à l'orientation. Dans les autres universités et autres formations qui donnent accès à une fonction dans un CPMS, aucun ECTS n'est consacré à cette mission essentielle.

A noter, par ailleurs, que le diplôme en sciences de l'éducation ne fait pas partie des titres requis pour faire partie du personnel technique des CPMS.

2. *Systématiser la formation d'entrée en fonction des agents*

La formation initiale d'entrée en fonction des agents, pourtant de courte durée, ne semble pas suivie systématiquement. Un monitoring de la fréquentation devrait être

réalisé, et des objectifs précis devraient être assignés aux directions à cet égard dans le cadre des contrats d'objectif.

3. Permettre à l'IFC de répondre aux attentes spécifiques des agents PMS

En matière de Formation en Cours de Carrière, le dialogue entre les centres PMS et l'IFC doit être renforcé, via le Conseil supérieur par exemple. Ceci doit permettre de mettre à plat certaines insatisfactions, et d'augmenter aussi la participation des agents CPMS à des formations ciblées sur leurs missions, en bonne articulation avec les formations organisées par les Fédérations de PO.

4. Elargir les titres requis pour la fonction de directeur de CPMS

Un CPMS doit, selon les règles actuelles, être dirigé par le porteur d'un diplôme universitaire de psychologie. Cette restriction est difficilement justifiable. Elle est de nature à induire des frustrations au sein du personnel des CPMS et prive, dans certains cas, les équipes d'un profil de directeur idéal.

5. Elargir le profil des agents des centres PMS

Actuellement, trois métiers sont présents au sein des équipes des centres PMS : les conseillers et auxiliaires psycho-pédagogiques, les assistants sociaux, et les auxiliaires paramédicaux.

Le GC soutient l'ouverture des équipes à d'autres domaines pour faire face aux évolutions sociétales sans perdre toutefois de vue l'approche « généraliste » des Centres PMS face à la multiplication et au morcellement des démarches « spécialisées ». On pense notamment aux logopèdes qui pourraient participer au repérage des difficultés et collaborer avec les équipes éducatives sans déborder sur les missions de remédiation ou de thérapie logopédique qui relèvent d'autres acteurs.

(6) DÉVELOPPER LE RÔLE DES CPMS DANS LES RELATIONS ÉCOLES-FAMILLES

Les familles sont un interlocuteur essentiel des CPMS ; elles sont une ressource sur laquelle s'appuyer ou, le cas échéant, un partenaire à soutenir, informer et accompagner ; c'est ce que prévoit le décret de 2006 relatifs aux CPMS. Mais au-delà de ce travail de soutien à la parentalité, les CPMS occupent dans les faits une position très délicate, au centre de la relation école-famille et à l'interface entre l'école et les ressources du monde extrascolaire (écoles de devoirs, maisons de quartier, ONE,

services de l'aide à la jeunesse, services sociaux communaux). Ils sont à ce titre les témoins de la dégradation galopante des relations écoles-familles.

En effet, le diagnostic du Pacte a mis en évidence une crispation croissante des relations famille-école. On constate un creusement de l'écart entre un modèle scolaire plutôt traditionnel et rigide et certains modèles familiaux très éloignés des valeurs et exigences de l'école (écart qui engendre de l'incompréhension, de la méfiance ou de l'agressivité). Par ailleurs, les CPMS font face à une évolution inquiétante d'une grande part des familles qui s'adressent à eux: paupérisation et fragilisation sociale, glissement vers l'exclusion et l'insécurité. Ce constat est unanimement partagé. Les attentes réciproques des écoles et des familles apparaissent de moins en moins rencontrées ce qui entraîne inéluctablement une crispation de leurs relations. Les CPMS sont au centre de cette tourmente et sont trop peu outillés pour y faire face : formation spécifique, moyens humains, supports didactiques manquent.

Pour le GC, ceci doit faire l'objet d'une attention toute particulière dans le cadre d'une réforme des CPMS.

1. Charger officiellement les CPMS du soutien aux relations écoles-familles et les outiller pour ce faire

Cette mission est *de facto* régulièrement prise en charge par les CPMS. Il convient qu'elle soit plus clairement identifiée dans les textes réglementaires.

Cette évolution serait un élément crucial pour avancer vers un renforcement du dialogue entre les équipes pédagogiques et les familles.

A titre d'illustration, pointons une évolution récente dans le métier des CPMS : ils doivent faire face à une pathologisation et une médicalisation sans cesse croissante des difficultés de l'apprentissage. Face à cette tendance, et tant face aux familles que face aux enseignants, le Centre PMS est un élément de temporisation et de relativisation. Le stress induit auprès des familles par ce type de « diagnostic » qui leur est parfois adressé par l'école avec trop de précipitation et trop peu d'accompagnement les pousse en effet à se tourner trop rapidement et sans discernement vers des prises en charge spécialisées, très coûteuses car individuelles. En outre, l'externalisation d'une partie de l'apprentissage peut nuire à la relation de confiance famille-école.

Pointons aussi au cœur de cette problématique des relations écoles-familles la pression croissante de l'environnement familial ressentie par certaines équipes pédagogiques.

De quelque côté que viennent les incompréhensions, la mission d'accompagnement, par le CPMS, des parents dans leur dialogue avec l'école prend tout son sens.

Notons enfin que l'accompagnement précoce des élèves par les CPMS, dès l'école maternelle, tendance impulsée depuis plusieurs années, est particulièrement important dans une optique de prévention, mais il l'est également pour permettre aux CPMS de nouer le plus tôt possible les liens nécessaires afin d'aider à instaurer une relation de confiance entre les familles et les écoles.

D'une manière générale, le GC considère que le travail sur cette question cruciale doit être approfondi dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte.

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|--------------------------|---|--|--------------------|
| Réformer les CPMS | Voir ci-dessus. | Hypothèse que la réforme est réalisée à impact budgétaire neutre (la réforme constitue une optimisation et un redéploiement des moyens actuels). | OS4.5.a |

OS 4.6 : SOUTENIR ET ACCOMPAGNER LES ÉCOLES À FORT ÉCART DE PERFORMANCE

A. ORIENTATIONS

Le GC souligne l'importance des travaux relatifs aux écoles présentant un écart significatif de performances. Sur ce point, le GC renvoie d'une part aux orientations adoptées dans le cadre du chapitre relatif aux principes constitutifs du dispositif de contractualisation et leur articulation aux dispositions décrétales du 3 février 2016 (voir *supra*), et d'autre part au lancement des expériences-pilotes dans le cadre du Comité d'accompagnement mis en place à cet effet.

Concernant le lancement des expériences pilotes, le GC note l'importance des points d'attention suivants à l'attention du Comité de pilotage, en particulier :

- l'importance de la prise en compte des aspects structurels et systémiques liés à la question des établissements en difficultés, et de la prise en compte de l'existant, en particulier les expériences menées dans certains réseaux ;
- l'articulation de l'identification *objective* des écoles en difficulté sur la base d'indicateurs définis et de la dimension *volontaire* de l'implication des écoles ;
- la clarification des aspects de la législation scolaire pour lesquels ces établissements connaîtraient un cadre dérogatoire ;
- la nécessité de déterminer préalablement au lancement du projet pilote les critères, la méthodologie et le calendrier de son évaluation ;
- l'association ponctuelle aux travaux du Comité de pilotage des représentants des parents, des syndicats et des CPMS.

Le GC note l'importance du soutien et de l'accompagnement dont les établissements doivent pouvoir bénéficier et qui doit trouver à s'articuler au dispositif de nouveau pilotage et au dispositif de contractualisation. Au regard de l'importance du rôle des Fédération de PO, l'accompagnement des établissements en écart significatif de performances constituera un des éléments du mécanisme de responsabilisation qui sera encadré par le dispositif de contractualisation entre le Pouvoir régulateur et les

Fédérations de PO (voir *supra*, AS 1). Les établissements pourront bénéficier également d'un appui spécifique de l'Administration (par ex. les équipes mobiles et les médiateurs du Service d'appui et de soutien aux établissements).

Le développement d'incitants à utiliser des programmes d'intervention innovants qui ont fait leurs preuves sera privilégié dans le cadre de l'évolution de la politique de soutien aux établissements en situation d'écart significatifs de performances, dans le cadre du dispositif de rattrapage prévu pour ces écoles (voir également *supra*, AS2). Les écoles pourront dans ce cadre bénéficier de programmes et outils répondant spécifiquement aux défis qui sont les leurs, des outils destinés tant aux enseignants qu'aux élèves et aux parents.

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|---|--|--|--------------------|
| Accompagner et développer des actions prioritaires afin de soutenir les écoles à fort écart de performance | <ul style="list-style-type: none"> - Hypothèse d'un objectif de 50 établissements accompagnés par an, à raison d'un diagnostic de l'inspection, d'une assistance sur deux ans par les (fédérations de) POs équivalent à 1/2 ETP annuel par établissement, ainsi que des ressources de l'Administration. - Prise en compte d'autres initiatives, notamment la mise à disposition de programmes innovants qui ont fait leurs preuves. - Modalités d'implémentation à préciser dans le cadre des projets pilotes en cours. | <ul style="list-style-type: none"> - Ressources de l'inspection réaffectées dans le cadre de l'évolution de ses missions en lien avec le nouveau cadre de pilotage (pas de coût supplémentaire) - Hypothèse de 50 conseillers pédagogiques affectés au soutien des établissements (inclus dans le coût de l'initiative OS2.1.a) et mobilisation des ressources de soutien au sein de l'Administration. | OS4.6.a |

OS 4.7 : RÉFORMER L'ENCADREMENT DIFFÉRENCIÉ

A. ORIENTATIONS

Concernant l'indice socio-économique (ISE) à prendre en compte notamment dans la politique d'encadrement différencié, le GC définit les orientations suivantes :

- **L'adoption d'un ISE par individu contribuerait à l'amélioration de nombreuses politiques éducatives** permettant d'améliorer l'efficacité et, de façon déterminante, l'équité du système. En effet, une mesure précise de l'origine socio-économique des élèves est une condition nécessaire pour assurer une allocation des ressources qui tient compte, de manière fiable, des besoins différenciés des élèves d'origine socio-économique différentes, et par là pour le pilotage du système.
- L'ISE individuel établi sur la base des caractéristiques propres de l'élève, corrélées à une plus grande vulnérabilité face à l'échec et la relégation, est déterminant pour toute mesure/réforme liée à l'encadrement différencié. Sur la base de la recherche en cours de finalisation, il conviendra de créer un indice reposant sur des variables individuelles de l'élève. Cet indice porté par l'individu devrait être utilisé pour mieux cibler les moyens nécessaires pour financer l'encadrement différencié.

Le GC confirme les objectifs généraux suivants relatifs à la réforme de l'encadrement différencié, dans son volet financement : (1) éviter la dilution des moyens en établissant des priorités, (2) prendre en considération les effets pervers et les effets d'aubaine que des critères de financement peuvent induire, (3) et garantir leur stabilité autant que leur simplicité en vue de permettre aux équipes éducatives de construire, en fonction de l'analyse de leur situation et de leurs besoins, des dispositifs dans la durée.

Différentes pistes de réforme plus approfondies quant au financement devraient être envisagés :

- Le remplacement du système d'enveloppe fermée relatif aux périodes et aux moyens de fonctionnement complémentaires dévolus aux implantations bénéficiaires de l'ED par un coefficient préférentiel dans le dispositif général

du financement de l'enseignement fondamental et secondaire. Cette analyse devra intégrer l'estimation des différences actuelles de financement en fonction des différenciations de financement actuelles, du niveau, de la filière et du réseau d'enseignement. Les moyens complémentaires octroyés à un établissement accueillant des élèves à indice socio-économique faible ne devraient pas être moindres si l'école relève de l'enseignement subventionné plutôt qu'organisé.

- Le taux des coefficients préférentiels, la possibilité d'un coefficient préférentiel plus élevé dans l'enseignement fondamental que dans l'enseignement secondaire, l'opportunité d'assortir les taux des coefficients de seuils (plus un établissement accueille d'élèves à indice socio-économique faible, plus leur coefficient sera élevé), le lissage du calcul des moyens revenant à chaque établissement, et l'articulation avec le refinancement différencié de la Saint-Boniface, cette réflexion pouvant utilement s'articuler avec une réécriture des règles relatives au financement des écoles fondamentales et secondaires qui atteignent un haut niveau d'illisibilité, ce qui nuit à la transparence du système.

L'utilisation des moyens de l'encadrement différencié dans le cadre de programmes à l'efficacité éprouvée, qui permettent de réduire les inégalités liées à l'origine sociale en intervenant de façon précoce, avant qu'elles ne se transforment en inégalités scolaires, est recommandée par le GC. Il est renvoyé au chapitre relatif au nouveau pilotage du système des écoles concernant l'identification et aux modalités d'incitation à l'usage de ces programmes innovant (voir *supra*, le chapitre consacré à la promotion de l'innovation pédagogique dans l'OS2.1). La sélection des domaines d'intervention prioritaires privilégierait, comme actuellement, le renforcement de la maîtrise des apprentissages de base, et de la langue française en particulier, par tous les élèves ; la lutte contre l'échec, le redoublement et le retard scolaires ; la détection rapide des difficultés scolaires, l'organisation de la remédiation immédiate et la mise en œuvre de pédagogies différenciées ; et la prévention du décrochage scolaire et, ce faisant, les éventuels phénomènes d'incivilités et de violence.

Dans la logique d'autonomie et de responsabilisation, incarnée par le dispositif de contractualisation, et afin de laisser aux équipes éducatives l'autonomie dans les choix pédagogiques qui les concernent, le déploiement d'un programme ou d'outils devra s'intégrer au plan de pilotage proposé par la direction/PO et l'équipe éducative. De cette façon, les établissements ne seraient plus soumis à la multiplication des documents et des interlocuteurs, ni à « des contrats spécifiques » liés à l'encadrement différencié, mais à l'élaboration du seul Plan de pilotage.

Les points relatifs à la pérennité des équipes éducatives et l'attractivité des établissements en ED pour le personnel sont abordés dans le cadre des questions liées à l'évolution de la carrière des enseignants (voir *supra*).

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|---|---|--|--------------------|
| Réforme de l'encadrement différencié | Etant donné l'état d'avancement de la réflexion et la complexité de la problématique, priorisation sur base d'une modalisation en deux temps : - A court terme, outre la création d'un ISE individuel et d'une actualisation des quotas ISEF, optimisation du système existant à travers, par exemple, une incitation - sans que cela ne constitue une condition de subventionnement - à développer des programmes efficaces (notamment à travers (a) les enseignements des expérimentations menées dans le cadre de l'initiative OS4.1.b, (b) le travail d'analyse des services de pilotage en matière d'identification des programmes efficaces - initiative OS2.1.c) - A moyen terme (horizon 4 ans), refonte du système de l'ED sur base d'une évaluation du système actuel et d'une étude des enseignements de la littérature existante, réalisée par les services de pilotages rénovés (initiative OS2.1.a et OS2.1.c), ainsi que, le cas échéant, de l'expérimentation préalable d'alternatives (initiative OS4.1.b) | Hypothèse d'une réforme neutre budgétairement : amélioration de l'affectation des moyens existants, mobilisation de moyens d'assistance et de soutien aux établissements (initiative OS2.1.a) ainsi que des services de pilotage renforcés de l'AGE (initiative OS5.3.a) et des nouveaux moyens d'expérimentation de l'innovation pédagogique (initiative OS4.1.b) | OS4.7.a |
| Indexer et revaloriser le budget de l'ED, coefficient préférentiel pour le fondamental | Jointe avec l'initiative OS4.7.a. | Jointe avec l'initiative OS4.7.a. | OS4.7.b |

| | | | |
|--|---|---|----------------|
| Développer un ISE individuel | Modalité du calcul en cours de définition par les services du gouvernement en collaboration avec une équipe de recherche. | Mobilisation de données administratives existantes, coût propre inférieur au seuil de prise en compte pour la budgétisation en rythme de croisière. | OS4.7.c |
| Actualiser les indices socio-économiques pour les calculs des quotas ISEF | Projet en cours. | Allocation différente de moyens existants - pas de coût/économie propre. | OS4.7.d |
| Informers les établissements de l'ED de l'existence de programmes efficaces | Jointe avec l'initiative OS4.7.a. | Jointe avec l'initiative OS4.7.a. | OS4.7.e |

OS 4.8 : PROMOUVOIR LA MIXITÉ SOCIALE

A. ORIENTATIONS

Quels que soient les effets du décret *Inscriptions* actuellement en cours d'évaluation, les membres du GC partagent la conviction que la mixité sociale dans les écoles et les classes doit être un objectif à poursuivre pour les raisons évoquées supra (voir l'introduction du présent axe stratégique), mais qu'elle ne se décrète pas.

Sans minimiser l'importance des effets exogènes au système scolaire sur la mixité des écoles, le GC considère l'objectif d'une plus grande mixité sociale des établissements et des classes peut être atteint par l'approche systémique du Pacte d'excellence. Il importe de rappeler que dans son diagnostic du système scolaire, le GC a montré que tous les phénomènes qui séparent les élèves au cours de leur parcours impactent négativement plus fort les élèves à ISE faible. Il y a proportionnellement plus d'élèves à ISE faible qui redoublent, décrochent, sont orientés négativement vers les filières qualifiantes ou vers l'enseignement spécialisé.

Les **réformes structurelles** relatives au tronc commun en particulier évoquées dans l'axe stratégique 1, et les objectifs visant une école plus inclusive évoquées dans le présent axe stratégique renforceront inévitablement la mixité dans notre système scolaire. Au-delà de ces évolutions systémiques, des approches locales doivent être favorisées au niveau des zones et des établissements scolaires.

Dans la perspective d'améliorer la mixité sociale au sein des écoles, le GC confirme l'intérêt d'une approche pragmatique et *bottom up*, partant du niveau local, responsabilisant les acteurs de l'école, et favorisant le travail des acteurs issus des différents réseaux, en s'inspirant du dispositif plateformes locales de concertation (LOP, Décret du 28 juin 2002 relatif à l'égalité des chances en éducation).

Cette réflexion relative aux **plateformes « locales »** doit être articulée aux orientations du GC relatives à la gouvernance et au pilotage macro. Le régulateur, via les directeurs de zone et les DCO, pourra fixer des objectifs à atteindre en matière de mixité sociale aux établissements d'une zone en fonction de la situation de départ des établissements concernés et de la composition socio-économique d'un quartier ou à une échelle territoriale donnée. Il appartiendra également aux directeurs de zone ou aux DCO d'organiser la concertation locale avec les acteurs concernés. La réflexion intégrera

également (1) les questions relatives à l'articulation des LOP avec les dispositions qui régissent actuellement l'inscription des élèves, (2) l'opportunité de distinguer les plateformes pour l'enseignement fondamental des plateformes pour l'enseignement secondaire, (3) la question du soutien apporté aux directeurs d'école afin d'éviter une charge administrative supplémentaire, et (4) l'analyse des moyens financiers, sources de financement, et RH nécessaires à la mise en œuvre de la mesure.

Dans le cadre de la lutte contre les inégalités scolaires, et en vue d'une plus grande mixité sociale au sein des établissements, il convient également de relever le défi de la reconnaissance des groupes minorisés. La justice sociale allie redistribution et reconnaissance, et dans ce sens, l'acquisition de compétences interculturelles doit faire partie intégrante de la formation des enseignants, mais aussi des autres intervenants du champ scolaire, et des dispositifs qui permettraient de favoriser la fréquentation doivent être étudiés. Les modalités de cette recommandation et sa faisabilité devront être réfléchies dans le cadre de la phase de mise en œuvre du Pacte. Elle s'inspire des travaux relatifs aux Assises de l'interculturalité réalisés en 2010, et prend en compte les orientations concernant le nouveau tronc commun et les référentiels (voir *supra*), notamment pour ce qui concerne la place de l'histoire de la colonisation et l'immigration en Belgique, devra être évaluée, ainsi que la place laissée à la dimension interculturelle dans la formation géographique et sociale ainsi que dans la littérature francophone. Il conviendra également d'encourager les écoles à proposer, dans la mesure du possible, une alternative végétarienne lorsque le menu du jour est carné permettrait de n'exclure aucun élève, qu'il soit de confession juive, musulmane ou qu'il ait fait le choix du végétarisme.

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|--|--|--|--------------------|
| Veiller à la diversité culturelle à l'école | <p>En ligne avec les orientations du GC :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intégration des aspects relatifs à "La justice sociale..., et dans ce sens, l'acquisition de compétences interculturelles" à travers (a) la formation initiale et continuée renforcée des enseignants, (b) le développement progressif de ces questions dans les référentiels de compétence notamment en lien avec le nouveau tronc commun (initiative OS1.2.a) et la mise en œuvre des cours de philosophie et de citoyenneté (EPC) - Réflexion à mener dans le cadre de l'évolution progressive des référentiels sur l'intégration de "l'histoire de la colonisation et l'immigration en Belgique,... ainsi que la place laissée à la dimension interculturelle dans la formation géographique et sociale ainsi que dans la littérature francophone." - Réflexion à mener pour encourager l'offre d'une alternative végétarienne dans les cantines scolaires | Hypothèse de réalisation de l'initiative dans un cadre de quasi-neutralité budgétaire. | OS4.8.a |
| Mettre en place des plateformes locales de concertation | Initiative qui s'intègre dans le cadre des nouvelles missions de coordination inter-réseaux confiées aux nouveaux "Directeurs de zone/Délégués aux contrats d'objectif" prévus dans le cadre de l'AS2. Les modalités exactes de la mise en œuvre de cette coordination devront être précisées dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte. | Budget inclus dans le déploiement des Directeurs de Zone et DCOs dans le cadre de leurs tâches de coordination (initiative OS2.1.a). | OS4.8.b |

OS 4.9 : S'ASSURER DE LA MAÎTRISE DE LA LANGUE DE L'APPRENTISSAGE PAR TOUS LES ÉLÈVES

A. ORIENTATIONS

Le GC s'accorde quant à l'importance de **programmes d'accompagnement et de remédiation des primo-arrivants et des élèves allophones, et en particulier l'importance des problèmes posés par un manque de maîtrise de la langue d'enseignement**. Dans cette perspective le GC considère qu'il convient d'évaluer l'opportunité de ne plus lier l'octroi des périodes d'adaptation à la langue à des critères de nationalité ; d'éviter le saupoudrage des moyens ; de mieux articuler les définitions des bénéficiaires des cours d'adaptation à la langue et des « dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants » (DASPA) ; et de développer des outils d'évaluation de la maîtrise de la langue.

Le Groupe central souhaite, en outre, que les pistes particulières d'amélioration des dispositifs suivantes soient traitées dans le cadre de la mise en œuvre des travaux (GT DASPA) :

- la question des situations d'augmentation importante du nombre de réfugiés et d'initiatives de répartition des élèves à accueillir entre plusieurs lieux ;
- les accords de collaboration entre les écoles porteuses d'un DASPA et les établissements géographiquement proches via des mesures incitatives et en une révision des moyens d'encadrement ;
- l'extension du bénéfice des DASPA aux élèves de troisième maternelle ; les dérogations à la durée en DASPA pour motifs exceptionnels appréciés sur la base d'un avis de l'inspection ;
- la simplification administrative relative aux procédures liées aux primo-arrivants ;
- l'ouverture de DASPA, au niveau de l'enseignement fondamental, aux ressortissants des pays européens, d'Europe centrale et orientale ;

- la possibilité de la création de cours de « français langue étrangère » dans le secondaire afin d'assurer le suivi soit après le passage en DASPA soit en vue d'augmenter le nombre d'heures de français aux élèves qui ne parlent pas la langue de l'enseignement ;
- les possibilités de modification des règles de calcul d'encadrement pour les élèves qui ne parlent pas le français (présents dans le DASPA ou hors DASPA), par le biais de coefficients préférentiels en s'assurant que les périodes dégagées soient utilisées à destination de ces élèves, devront être analysées par le Groupe de travail technique chargé d'aborder les règles en matière d'encadrement.

Les interventions qui visent, dès l'enseignement maternel, à réduire les inégalités constatées dans les acquis langagiers en fonction de l'origine sociale et culturelle doivent être privilégiées. Ces interventions sont en effet parmi celles dont l'efficacité pour lutter contre les inégalités scolaires a été clairement établie par des recherches, elles misent sur la prévention et entrent dans les contenus d'apprentissage (matières), et ce dès le fondamental. La formation des enseignants et le caractère cohérent des programmes (plutôt que ponctuel) sont également des éléments déterminants de l'impact de ces interventions. A l'instar du programme « PARLER », il s'agirait de faire bénéficier les élèves, en particulier les élèves scolarisés dans les écoles défavorisées, et dès l'enseignement maternel, de programmes dont l'efficacité a été montrée permettant de prévenir les difficultés d'apprentissage de la lecture. Ces orientations rejoignent celles relatives à l'investissement dans l'enseignement maternel (le référentiel maternel), à la lutte contre l'échec et le redoublement, et celles relatives au TC renforcé (voir aussi les rapports du GT disciplinaire relatif au Français et à la lecture). Elles sont également en lien avec les orientations du GC qui concernent l'utilisation des moyens de l'encadrement différencié dans le cadre de programmes à l'efficacité éprouvée (voir *supra*).

Le coût de l'équivalence des diplômes et l'instauration de la **gratuité de l'équivalence pour certaines catégories d'élèves** devra être analysées, de même que l'intégration dans la FIE du français langue étrangère et, d'autre part, des outils pédagogiques en s'inspirant, dans le respect de l'autonomie des pouvoirs organisateurs, des initiatives menées par certaines académies françaises qui se sont spécialisées dans la création d'outils spécifiques à la non-maîtrise de la langue.

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|--|--|--|-----------------------|
| <p>Renforcer les dispositifs d'apprentissage et d'intégration des allophones</p> | <p>- Réforme des modalités d'organisation des dispositifs actuellement existants en ligne avec les orientations ci-dessus. - Investissement supplémentaire de 8,6 mEUR dans les dispositifs spécifiques de réduction des inégalités dans les acquis langagiers selon des modalités qui devront être déterminées dans la phase d'implémentation du Pacte sur base de la meilleure recherche existante et dans le cadre d'une évaluation systématique des moyens mis en œuvre (initiative OS4.1.b). - Intégration dans la formation initiale et continuée des enseignants de contenus spécifiques relatifs à cette problématique En outre, la question du renforcement de l'apprentissage du langage fait partie de la stratégie d'amélioration de la qualité de l'enseignement maternel (notamment à travers l'établissement d'un référentiel et le renforcement des moyens d'encadrement du maternel) - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 8,6 mEUR</p> | | <p>OS4.9.a</p> |
| <p>Développer les compétences langagières chez les plus jeunes</p> | <p>Initiative intégrée dans l'initiative OS4.9.a.</p> | | <p>OS4.9.b</p> |
| <p>Instaurer la gratuité de l'équivalence de diplôme pour les primo-arrivants</p> | <p>Estimation fournie par l'AGE pour les équivalences du secondaire; à affiner (données disponibles ne permettent pas une évaluation précise) - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 0,8 mEUR</p> | | <p>OS4.9.c</p> |

OS4.10 : LUTTER CONTRE LES INÉGALITÉS LIÉES AU GENDRE

A. ORIENTATIONS

Si la FWB est un système plus équitable que la moyenne des pays de l'OCDE en ce qui concerne **l'inégalité du genre**, les acteurs de l'école transmettent encore souvent, et involontairement, des stéréotypes qui contribuent à une perpétuation des inégalités de genre vis-à-vis des deux sexes; et sont souvent mal outillés pour réagir à ces situations. Une formation et une sensibilisation spécifique des enseignants à la prise en compte de la problématique du genre apparaissent comme des éléments importants pour améliorer la contribution de l'enseignement à la lutte contre l'inégalité des genres. Une **attention particulière doit se porter sur les nombreux défis qui se posent aujourd'hui à l'école pour les publics de garçons**, dans un paysage où le retard scolaire, fréquentation de l'enseignement spécialisé, des filières qualifiantes, sanctions, exclusions, décrochage sont plus prononcés chez les garçons.

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|--|--|--|--------------------|
| Former les acteurs de l'école contre l'inégalité du genre | Inclusion de cette problématique dans la FIE et la formation continuée renforcée | Coût pris en compte dans les initiatives auxquelles la présente initiative est intégrée. | OS4.10.a |

Axe stratégique 5 :

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

En ce qui concerne le cadre de vie scolaire, il est fondamental de se préoccuper d'abord des défis du boom démographique. La première préoccupation du GC est que chaque enfant en âge d'aller à l'école puisse bénéficier d'une place dans une école de qualité.

Par ailleurs, progressivement, dans ses textes (depuis le décret Missions, dans certains de ses dispositifs) comme dans ses pratiques, l'école a été amenée à redéfinir son périmètre, en développant des activités extrascolaires, en organisant des temps d'accueil, de « garderie » et d'« étude », en nouant des partenariats avec des acteurs d'autres secteurs (sportif, culturel, de l'aide à la jeunesse, des écoles de devoir, ...). Elle a également de manière croissante mis en place de nouvelles modalités de participation des élèves et des parents. Elle se soucie de la qualité du vivre ensemble et du « climat scolaire », en développant des projets et des espaces de citoyenneté, en veillant à assurer et à éduquer à une alimentation saine, en ayant des organisations originales de la journée de cours.

Ces initiatives et ces projets, souvent remarquables mais insuffisamment reconnus, se fondent sur des dynamiques locales et des projets d'établissement. Il s'agit à présent de les inscrire dans une dynamique structurelle d'évolution du modèle de référence de la forme scolaire pour le rendre mieux adapté aux besoins et aux attentes sociétales ainsi qu'à l'hétérogénéité des enfants et des jeunes. Le GC considère que cinq lignes de force doivent être prises en compte dans ce cadre :

- 1. Des infrastructures scolaires en quantité et qualité suffisantes pour tous les élèves**
- 2. Une redéfinition des rythmes scolaires** pour mieux prendre en compte les besoins physiologiques des élèves, favoriser les apprentissages et permettre l'intégration dans le temps de l'école d'activités participatives, sportives, culturelles, de travail individuel et collectif, de remédiation, de consolidation et de dépassement, ... La réforme des rythmes scolaires proposée ne doit pas être limitée à une simple réorganisation de l'existant ; elle doit être portée par une conception renouvelée de ce qu'est l'école et de ce qu'on y fait, dans la perspective d'une école plus participative, plus vivante, plus riche dans les activités qu'elle organise et qu'elle accueille.
- 3. Un renforcement de la démocratie scolaire** en impliquant les différents acteurs, enseignants, élèves, parents, éducateurs et personnel « extrascolaire » dans la construction et la régulation du vivre ensemble au sein des écoles ;

4. **Une gratuité complète** de l'école, à assurer progressivement, afin que les facteurs socio-économiques – qui ont aussi toujours une dimension symbolique - ne préjudicient plus le rapport des familles à l'école ;
5. **Un développement de la qualité de la vie à l'école** dans ses différentes dimensions (santé, alimentation, intégrité et bien-être des personnes, conditions matérielles, ...) dans une démarche d'éducation.

OS5.1 : ASSURER DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES DE QUANTITÉ ET QUALITÉ SUFFISANTES POUR TOUS LES ÉLÈVES

A. ORIENTATIONS

Le GC prend acte de la volonté du Gouvernement de développer un dispositif de création de places dans les écoles permettant de rencontrer les effets du boom démographiques et des premières décisions prises à cet égard. Le GC insiste sur la pérennisation et le développement d'un dispositif structurel à cet égard. Dans ce contexte, le GC considère comme un objectif budgétaire raisonnable de combler 10% de l'écart avec la moyenne des pays de l'OCDE en termes de dépenses en infrastructures scolaire.

Face au boom démographique, le GC insiste par ailleurs sur l'importance de réduire drastiquement les délais de financement des dossiers dans le cadre du programme prioritaire des travaux.

Pour ce qui concerne les espaces scolaires, le GC s'accorde sur les orientations suivantes :

1. En matière de qualité des infrastructures, les orientations suivantes sont préconisées : dans un souci de qualité de vie, les infrastructures scolaires contemporaines doivent, tout d'abord, être fonctionnelles, à savoir être accueillantes, confortables, sécurisées, faciles à entretenir et accessibles facilement.

Ensuite, elles doivent appuyer les projets pédagogiques des écoles, fournir un environnement pédagogique stimulant et être adaptées à une utilisation flexible et multifonctionnelle.

Enfin, leur viabilité doit recouvrir plusieurs aspects : les écoles doivent entretenir des relations ouvertes avec la communauté qui les environne, elles doivent avoir une valeur architecturale durable et occuper une place spécifique dans la Cité en tant que « portes de la connaissance pour tous », être respectueuses de l'environnement tant en termes de consommation d'énergie et

d'eau, que de matériaux de construction et d'entretien. L'acoustique dans les salles de cours et autres locaux scolaires (réfectoires, salles de gym) est aussi à prendre en considération pour améliorer la qualité de la vie à l'école, aussi bien celle des élèves qui doivent être à même de bien entendre les cours, que celle des professeurs qui doivent pouvoir travailler sans se casser la voix.

Pour la construction des nouvelles écoles, le GC préconise la définition **de normes concernant les espaces scolaires qui répondent aux préoccupations qui viennent d'être énoncées en même temps qu'aux autres orientations exprimées dans le cadre de cet avis qui conditionnent l'aménagement des espaces scolaires** (organisation du tronc commun et de la suite du cursus au sein d'établissements différents, évolution du métier d'enseignant, développement des pratiques collaboratives, etc...) Pour les écoles existantes, des normes vers lesquelles il convient de tendre seront proposées.

2. En vue **d'améliorer la qualité des sanitaires à l'école**, il est préconisé de pérenniser et d'élargir les appels à projet existant pour la rénovation des sanitaires en partenariat avec le Fonds BYX.
3. Enfin, il est préconisé d'organiser des formations (à destination des PO, des conseillers en prévention, des directions, des PAPO, etc...) et de fournir des outils pour **accompagner les écoles dans leurs démarches d'amélioration de l'aménagement des espaces scolaires**

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|--|---|--|--------------------|
| Aménager les espaces scolaires | <ul style="list-style-type: none"> - Augmentation du niveau d'investissement en capital traitée dans une initiative ad-hoc (initiative OS5.1.b ci-dessous) - Amélioration de l'aménagement des espaces scolaires par le biais d'une modification des règles gouvernant les nouvelles constructions/rénovations, présentant un rapport impact/coût/faisabilité favorable pour autant que ce renforcement ne se traduise pas par une inflation des coûts réduisant significativement la capacité de construction/rénovation d'écoles en FWB - Pérennisation des fonds pour la rénovation des sanitaires présentant un rapport impact/coût/faisabilité favorable (fonds BYX ou équivalents) | <ul style="list-style-type: none"> - Sanitaires : 5 kEUR/établissement pour 100 établissements par an - Changement des normes de construction/rénovation pour améliorer l'aménagement des espaces scolaires: hypothèse de neutralité (sous réserve de l'augmentation des budgets en infrastructures incluse dans l'initiative OS5.1.b) - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 0.5 mEUR | OS5.1.a |
| Construire des infrastructures scolaires de quantité et qualité suffisantes pour faire face à la croissance démographique | Augmentation des investissements en capital dans le but de faire face à la croissance démographique. | Objectif de combler 10% de l'écart avec la moyenne des pays de l'OCDE en termes de dépenses en infrastructures scolaires (% du total des dépenses d'enseignement). Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 24 mEUR. | OS5.1.b |

OS5.2 : DÉVELOPPER LA QUALITÉ DE VIE À L'ÉCOLE

A. ORIENTATIONS

La qualité de vie dans un milieu donné découle d'une combinaison de facteurs interdépendants d'ordre physique, social, matériel et psychologique : relations entre individus, sentiment de sécurité physique et psychique, environnement matériel et confort, fait de se sentir utile et d'être en mesure d'exercer un pouvoir d'agir.

Développer la qualité de vie à l'école, c'est donc prendre en considération et agir sur toutes ces dimensions :

1. Renforcer la prévention en matière de santé et de sécurité
2. Développer le sport dans le cadre des activités scolaires
3. Développer les activités extrascolaires et citoyennes et assurer l'ouverture de l'école et le partenariat avec les acteurs extérieurs
4. Développer dans chaque établissement des espaces de parole
5. Développer la prévention et la lutte contre la violence et le harcèlement (y compris les partenariats avec les acteurs extérieurs)

(I) RENFORCER LA PRÉVENTION EN MATIÈRE DE SANTÉ ET DE SÉCURITÉ

Dans ce cadre, la politique de prévention des risques (i.) et la prévention en matière de santé (ii.) sont abordés.

i. Pour ce qui concerne la politique structurelle de prévention des risques

Le GC insiste sur l'importance qu'il y a à renforcer la politique de prévention des risques dans chaque école, en matière de bien-être, d'hygiène et de sécurité des élèves et des travailleurs. A cette fin, il convient de mettre en œuvre le décret du 24 mars 2009 relatif à l'engagement de conseillers en prévention pour les établissements scolaires.

ii. Pour ce qui concerne la prévention en matière de santé

1. Il est préconisé, en collaboration avec les services de promotion de la santé (PSE) et les (associations de) parents, d'encourager chaque école primaire à développer un plan de promotion de la santé à l'école global, réfléchi et annexé le cas échéant au plan de pilotage qui doit d'office comprendre la stratégie de promotion de la santé suivie par l'établissement. Celui-ci liste les activités mises en place globalement et par année d'étude en matière d'alimentation, de condition physique, d'hygiène, d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle, de prévention des maladies et de sécurité.
2. Par ailleurs, le GC s'accorde sur la possibilité d'offrir aux élèves de l'enseignement secondaire de bénéficier de programmes d'arrêt du tabac / du cannabis (accompagnement médical et psychologique) pendant le temps scolaire. A cet égard, un cadre de partenariat devrait être fixé entre le monde scolaire et les institutions spécialisées dans cette prise en charge.

(2) DÉVELOPPER LE SPORT DANS LE CADRE DES ACTIVITÉS SCOLAIRES

Il est renvoyé à l'OS 1.1. à propos de la place des activités physiques dans le nouveau tronc commun. Le GC considère que cette question devra être approfondie dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte.

(3) DÉVELOPPER LES ACTIVITÉS EXTRASCOLAIRES ET CITOYENNES ET ASSURER L'OUVERTURE DE L'ÉCOLE ET LE PARTENARIAT AVEC LES ACTEURS EXTÉRIEURS

Le GC insiste sur l'importance de développer toutes les activités permettant aux élèves d'être mis en mode « projet » en partenariat notamment avec les acteurs associatifs, le monde économique ou les acteurs de l'éducation à la citoyenneté.

(4) DÉVELOPPER DANS CHAQUE ÉTABLISSEMENT DES ESPACES DE PAROLE

Dans ce cadre, le GC préconise les mesures suivantes :

- Développer les compétences liées au « vivre ensemble » dès l'école maternelle (dans le cadre de l'enseignement maternel, on veillera à s'appuyer sur les domaines d'apprentissage identifiés dans le cadre de référentiel maternel).

- Diffuser un outil au sein des écoles fondamentales permettant aux enseignants de mettre en place au sein de chaque classe un espace régulé de parole chaque fois que nécessaire. L'objectif de l'espace de parole régulé par le groupe consiste à favoriser la résolution de la situation conflictuelle et/ou problématique en s'appuyant sur les ressources du groupe.
- Le GC réserve son avis sur la création de « SAS » interne au sein des établissements secondaires dans l'attente de la suite des travaux du GT II.2, du résultat du groupe technique consacré à la réforme des CPMS, et de pouvoir disposer d'une vue globale de l'impact budgétaire des réformes proposées dans le cadre du Pacte et des priorités à établir à cet égard.

(5) DÉVELOPPER LA PRÉVENTION ET LA LUTTE CONTRE LA VIOLENCE ET LE HARCÈLEMENT (Y COMPRIS LES PARTENARIATS AVEC LES ACTEURS EXTÉRIEURS)

Si les statistiques concernant le harcèlement à l'école en FWB sont limitées, les différentes sources disponibles soulignent l'importance du problème : en FWB, un élève sur trois serait impliqué dans une situation de harcèlement (auteur ou victime). Les effets négatifs du harcèlement ont été largement démontrés. La lutte contre le harcèlement doit dès lors être une priorité. Certains programmes d'intervention ont déjà été mis en place mais la lutte contre le harcèlement implique plus qu'un renforcement de la réglementation, un réel effort collectif.

Dans ce cadre, les mesures suivantes sont préconisées :

1. Instaurer la formation à la médiation par les pairs dès la première année primaire.
2. Développer un programme à destination des élèves du secondaire en vue de leur permettre d'initier eux-mêmes des actions de prévention de la violence Cette proposition pourrait être mise en œuvre avec un partenariat officiel entre les services de la jeunesse, de l'aide à la jeunesse, *Yapaka* et l'enseignement.
3. Renforcer l'esprit critique face aux médias dès la maternelle et éduquer à la maîtrise des réseaux sociaux dès l'école primaire par des formations adéquates.
4. Accompagner les écoles par les outils et supports adéquats dans la mise en place d'un plan de prévention et de gestion des violences en milieu scolaire (dont le harcèlement, le cyber harcèlement et le racket) en fonction de leur situation spécifique.

- 5.** Assurer une bonne préparation du personnel scolaire (y compris les surveillants) pour gérer les conflits entre élèves et la problématique de la violence (détection, médiation, types de violence – par exemple : les jeux dangereux, ...).

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|--|--|--|-----------------------|
| <p>Lutter contre le harcèlement et la violence scolaire</p> | <p>En ligne avec les orientations définies ci-dessus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intégré dans les plans de pilotage, l'assistance renforcée aux établissements dans ce cadre (stratégie k des plans de pilotage et initiative OS2.1.a) ainsi que la réforme des CPMS (initiative OS4.5.a): promotion d'espaces de parole dans les écoles, développement d'un programme à destination des élèves du secondaire en vue de leur permettre d'initier eux-mêmes des actions de prévention de la violence, accompagnement des écoles par des outils et supports adéquats - Intégré dans le tronc commun polytechnique : éduquer à la maîtrise des réseaux sociaux dès l'école primaire par des formations adéquates - Intégré dans le renforcement de la Formation Initiale et Continué des Enseignants : intégration d'une préparation spécifique à ces problématiques dans le contenu des formations - Formation des surveillants : hypothèse d'une formation d'une durée totale de deux semaines en petit groupe (10) pour tout nouveau surveillant - Intégré dans les initiatives relatives au renforcement du maternel et, en particulier, le référentiel maternel: développer les compétences liées au « vivre ensemble » et renforcer l'esprit critique face aux médias | <ul style="list-style-type: none"> - En ce qui concerne les éléments intégrés dans d'autres initiatives: intégration au coût des initiatives référencées - En ce qui concerne la formation des surveillants : ~300 nouveaux surveillants par an (source: fichier liquidation de la FWB) formés par groupe de 10 par un formateur de qualité (70 kEUR/an) pendant une semaine - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 0,1 mEUR | <p>OS5.2.a</p> |

| | | | |
|---|--|--|-----------------------|
| <p>Renforcer la prévention en matière de santé et assurer une bonne alimentation</p> | <p>En accord avec les orientations définies ci-dessus: - Intégration dans les plans de pilotage des établissements (stratégie i des plans de pilotage) - Assistance/soutien aux établissements déployé dans le nouveau cadre de pilotage (initiative OS2.1.a) et la réforme des CPMS (initiative OS4.5.a) - Possibilité pour les élèves de l'enseignement secondaire de bénéficier de programmes d'arrêt du tabac / du cannabis (accompagnement médical et psychologique) pendant le temps scolaire</p> | <p>- Intégration aux plans de pilotage et soutien supplémentaire comptabilisé dans l'initiative OS2.1.a - Programme d'arrêt du tabac/du cannabis : hypothèse que 5% d'une cohorte bénéficie d'une assistance pour un coût, à charge du budget de la FWB, de 150 EUR par intervention (mobilisation partielle des capacités d'assistance des institutions existantes dans le domaine de la lutte contre les dépendances) - Budget en rythme de croisière : 0.4 mEUR</p> | <p>OS5.2.b</p> |
| <p>Octroyer les périodes pour les conseillers en prévention</p> | <p>Octroi des périodes prévues dans le décret du 26 mars 2009</p> | | <p>OS5.2.c</p> |

OS5.3 : ADAPTER LES RYTHMES SCOLAIRES

A. ORIENTATIONS

La redéfinition des rythmes scolaires est susceptible d'avoir un effet important sur l'équité si elle permet d'intégrer à la journée scolaire en tout ou en partie le travail aujourd'hui fait à domicile et si elle permet de faire accéder tous les enfants à des activités socio-culturelles extrascolaires aujourd'hui réservées au plus favorisés. Par ailleurs, une meilleure adaptation du rythme scolaire au rythme biologique de l'enfant peut également avoir un effet positif sur le bien-être et la performance scolaire des élèves. Les réformes relatives au rythme scolaire sont toutefois des réformes très complexes à mettre en œuvre et susceptibles de se heurter à de fortes résistances. Dans ce contexte, le GC considère que des priorités devront être définies en tenant compte du fait que l'impact d'une réforme de la journée scolaire sur l'équité et l'efficacité du système est supérieur à celui d'une réforme de l'année scolaire tandis qu'une réforme du rythme de l'année scolaire est relativement plus aisée à mettre en œuvre qu'une réforme du rythme de la journée scolaire.

Les balises suivantes devront orienter les travaux de redéfinition des rythmes scolaires étant entendu que leur mise en œuvre devra faire l'objet d'une étude de faisabilité approfondie:

Pour ce qui concerne le rythme de la journée scolaire :

- Allonger la journée scolaire d'1h ou 1h30 pour y intégrer une large part des travaux à domicile et des activités extra-scolaires ;
- Ne pas commencer les cours avant 8h30 ;
- Mener une réflexion globale sur l'organisation des séquences de cours en fonction des rythmes de l'enfant et approfondir la formation initiale et continue sur ce sujet afin que les enseignants puissent adapter leurs méthodes pédagogiques ;
- Durant les années scolaires couvertes par le tronc commun, étudier l'instauration dans la journée scolaire d'un temps parascolaire pendant lequel des activités culturelles, artistiques, citoyennes, sportives sont organisées par

des acteurs extérieurs ; à cet égard, il conviendra toutefois d'éviter les effets pervers d'une forte différenciation de l'offre scolaire qui pourrait en résulter ;

- Etudier les possibilités de réduire le temps de transport des élèves de l'enseignement spécialisé.

Pour ce qui concerne le rythme de l'année scolaire :

Pour tous les niveaux et types confondus, répartir l'année en périodes de sept semaines de cours suivies chaque fois de deux semaines de congés et adapter en conséquence les vacances d'été, en privilégiant le principe des semaines complètes.

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|-------------------------------|---|---|--------------------|
| Réviser les rythmes scolaires | Modalités à approfondir dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte. | En attente des résultats de l'étude de faisabilité. | OS5.3.a |

OS5.4 : ATTEINDRE PROGRESSIVEMENT LA GRATUITÉ

A. ORIENTATIONS

L'objectif doit être **d'atteindre progressivement la gratuité - selon le niveau d'études et le type de frais** – afin que la Fédération Wallonie-Bruxelles remplisse les obligations reprises dans les conventions internationales, notamment la Convention Internationale relative aux Droits de l'enfant et dans les normes nationales.

Le GC observe que le degré d'ambition qu'on se donne en matière de gratuité est indissociable de la question des modalités de financement des écoles en fonction des spécificités des réseaux dans le respect du prescrit constitutionnel. Dans ce cadre, la bonne application de l'article 24, §4 de la Constitution, qui postule d'une part l'égalité de tous les élèves, parents, établissements d'enseignement et d'autre part le fait que l'application de ce principe d'égalité doit prendre en compte les différences objectives, notamment les caractéristiques propres à chaque PO, qui justifient un traitement approprié, devra être débattue et appréciée notamment à l'aune de l'évolution de la législation scolaire.

A ce stade, le GC **s'accorde sur les orientations suivantes** :

- la FWB ne possède pas de données fiables relatives aux frais scolaires. Les coûts à charge des familles doivent faire l'objet d'une objectivation pour permettre une décision informée en la matière ;
- une évaluation du cadre réglementaire actuel de la gratuité doit être réalisée en vue de le faire respecter ; les contrôles doivent être renforcés à cet égard et les parents clairement informés de ce que prévoit le cadre réglementaire ;
- le renforcement de la gratuité doit s'envisager de manière séquentielle en priorité dans l'enseignement maternel, puis dans l'enseignement primaire, puis dans l'enseignement secondaire en fonction des types de frais (d'abord les frais dits « scolaires » et les frais « d'accueil »); le GC propose de commencer à renforcer la gratuité en supprimant tous les frais dits « scolaires » mis à charge des parents dans l'enseignement maternel. Il propose une compensation de la suppression de ces frais pour toutes les écoles de tous les réseaux dans le cadre de conditions à définir (voir ci-dessous, le point « B. Opérationnalisation »). Les

modalités d'opérationnalisation de cette première étape de renforcement de la gratuité devront être affinées sur la base de l'objectivation des coûts mis à charge des familles visée ci-dessus.

- les frais considérés comme « facultatifs » dans la réglementation actuelle doivent être supprimés pour ne garder que les frais « autorisés » et les frais « interdits » ;
- les mesures nécessaires doivent être prises pour empêcher dans toute la mesure du possible la circulation d'argent liquide entre les élèves et les enseignants ;
- en toutes hypothèses, des plafonds doivent être fixés pour les voyages et les sorties scolaires en attendant la gratuité ;
- de même, en attendant la gratuité totale, l'utilité et le coût du matériel scolaire et des stages devront être objectivées ;
- interdire la publicité par ou au sein des écoles pour les offres privées de remédiation et les cours particuliers et renforcer la remédiation au sein des écoles. Concernant le renforcement de la remédiation, il est renvoyé aux travaux relatifs à l'orientation et à la lutte contre l'échec ;
- des actions de sensibilisation des enseignants et des directions d'école sur les enjeux de la gratuité scolaire doivent être régulièrement organisées ;
- les parents doivent être mieux informés des possibilités de bourses d'étude pour l'enseignement secondaire.

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|--|---|--|-----------------------|
| <p>Renforcer la gratuité scolaire</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Mesures réglementaires et de contrôle visant à interdire les frais excessifs (à opérationnaliser à travers, par ex., la suppression des frais facultatifs, l'établissement de plafonds pour les voyages scolaires,... comme décrit ci-dessus) et à diffuser une meilleure information relative aux bourses et aides existantes - Mise en place d'une collecte systématique de données et de leur analyse (modalité à déterminer dans la suite des travaux) - Progrès vers la gratuité concentré sur la suppression des frais scolaires en maternel et compensé par les pouvoirs publics | <ul style="list-style-type: none"> - Quantification sur base des frais d'achats de fournitures scolaires estimés par la Ligue des familles pour les élèves de l'enseignement maternel (+~30% pour tenir compte des autres frais scolaires). L'estimation budgétaire devra être affinée sur base d'une objectivation des coûts mis à charge des familles. - Ceci résulte dans un budget en rythme de croisière égal à 10 mEUR | <p>OS5.4.a</p> |

OS5.5 : RENFORCER LA DÉMOCRATIE SCOLAIRE

A. ORIENTATIONS

La démocratie scolaire ne se décrète pas. Il résulte en particulier en ce sens du diagnostic réalisé dans le cadre de la première phase des travaux du Pacte que le cadre légal régissant l'implication des parents dans les établissements (associations de parents, conseils de participation) est mis en œuvre de façon très variable sur le terrain voire, dans certains cas, purement et simplement ignoré. Pourtant, tous réseaux confondus, les dynamiques déjà effectives et développées dans de nombreux établissements montrent que le renforcement de la démocratie scolaire est une réalité. Cet objectif trouve déjà à se concrétiser et peut s'appuyer sur de nombreuses expériences, ressources, outils, pratiques, compétences internes et externes à l'école, mais de manière encore trop partielle et fragmentaire. La prise en compte de ces expériences et dynamiques indique **les conditions à rencontrer et les obstacles à lever pour renforcer et généraliser la démocratie scolaire** :

1. Une volonté du Pouvoir organisateur et de la Direction de faciliter, de valoriser l'instauration d'un projet d'école démocratique et de s'y impliquer. Des dispositifs (réglementaires/incitatifs/ informationnels, ...) doivent donc être développés pour susciter **l'engagement des Pouvoirs organisateurs et des Directions**. Les modalités d'exercice de la démocratie scolaire au sein de l'établissement devront en toutes hypothèses faire partie de son plan de pilotage (au minimum la fréquence des réunions du conseil de participation devra y être mentionnée). Le respect du cadre légal de la participation devra être assuré dans ce cadre.
2. La nécessité que l'école (direction et personnel enseignant) **communique vers les familles de manière transparente et fréquente**. Différents modes de communication peuvent être envisagés : de personne à personne, de manière numérique, etc...
3. La nécessité d'articuler la mobilisation des acteurs et des ressources internes à l'établissement et de **proposer la possibilité d'un accompagnement professionnel externe**, au choix de l'établissement. Dans une perspective de renforcement de la démocratie scolaire, plusieurs questions se posent :

- l'enjeu de la reconnaissance et du renforcement des moyens et ressources des acteurs de cet accompagnement ;
 - l'enjeu de la dynamique, de la mise en réseau des acteurs et des outils, ...
4. Une équipe éducative **formée à la dynamique de la démocratie scolaire**. Cette préoccupation doit donc être intégrée à la formation initiale des directeurs et des enseignants comme à leur formation en cours de carrière.
 5. **Des espaces-temps** : Faire vivre la démocratie implique des lieux et du temps intégrés au fonctionnement « ordinaire » de l'école.
 6. Une **reconnaissance** par les pairs et par la direction **pour les membres de l'équipe éducative qui s'y investissent**.
 7. Le **développement d'une dynamique participative au sein même des classes** en cohérence avec la dynamique du Conseil de participation.
 8. **L'articulation des savoirs, savoir-faire et attitudes spécifiques de l'exercice démocratique aux compétences disciplinaires et transdisciplinaires : ceci doit être pris en compte dans la rédaction des référentiels de compétences**.
 9. La question de savoir si des **ressources spécifiques** doivent être mises à disposition des établissements pour accompagner la démocratie scolaire sera abordée ultérieurement par le GC, dans le cadre des arbitrages budgétaires globaux et en fonction notamment des résultats du groupe technique consacré à l'évolution du NTPP (supra).

Dans le cadre de ces balises, le GC s'accorde sur la nécessité de développer les initiatives suivantes :

1. **Instaurer un conseil coopératif et citoyen** de la classe hebdomadaire. Cette initiative fera dans un premier temps l'objet de projets pilotes qui seront évalués avant toute généralisation ;
2. **Renforcer le système de délégation d'élèves** en précisant et en harmonisant la réglementation y relative ;
3. **Renforcer le travail collaboratif des équipes éducatives** (voir supra à cet égard, le chapitre sur l'évolution du métier d'enseignant) ;
4. **Elaborer le ROI** de l'établissement et ses modifications **dans le cadre d'une dynamique participative** associant élèves, enseignants, parents, etc. Ceci

signifie concrètement que le ROI devra être au minimum soumis à l'avis du Conseil de participation. Par ailleurs, le règlement des études devra être présenté à cette même instance ;

5. Valoriser les comportements citoyens dans le cadre des apprentissages ;
6. **Renforcer le conseil de participation** en prévoyant au minimum quatre réunions par an ;
7. **Donner un cadre légal à l'existence des organisations représentatives des élèves**, à l'instar de ce qui existe pour les associations de parents ;
8. Instaurer dans les institutions chargées de la formation initiale des enseignants des instances de participation comparables à celles existantes ou à instaurer au sein des écoles ;

D'une manière générale, le GC insiste sur la nécessité de développer les relations écoles-familles dans une optique de meilleure efficacité et de plus grande équité du système scolaire. Il est renvoyé à cet égard aux développements consacrés à cette question dans les objectifs évoqués ci-dessus relatifs au renforcement de la qualité de l'enseignement maternel, à la lutte contre le redoublement et le décrochage, à l'évolution des missions des CPMS, à l'évolution de la prise en charge des élèves à besoin spécifique, au recentrage de l'enseignement spécialisé, etc... Les plans de pilotage/contrats d'objectifs des écoles intégreront la stratégie de partenariat et de collaboration avec les parents des élèves de l'établissement mise en œuvre par chaque école.

B. OPÉRATIONNALISATION

| Intitulé de l'initiative | Modalités retenues pour la priorisation | Modalités retenues pour la budgétisation | N° de l'initiative |
|---|---|--|--------------------|
| Renforcer la démocratie scolaire | Voir les modalités décrites ci-dessus. | Ne sont priorisés que les aspects budgétaires neutres. | OS5.5.a |

Principes directeurs relatifs à la mise en œuvre du Pacte et à son suivi

Dans le cadre des orientations qui suivent, le GC aborde de nombreux chantiers dont la mise en œuvre doit permettre d'améliorer l'efficacité et l'équité du système scolaire, tout en veillant à la soutenabilité budgétaire du processus de changement. La mise en œuvre de ces chantiers exige qu'un ensemble de conditions soient réunies, en permettant leur appropriation par les acteurs, et en veillant aux aspects temporels du processus de changement par la définition d'un phasage précis des objectifs à court, moyen et long terme, afin d'éviter d'exposer les écoles et le système à un excès de processus de changements (1). Dans ce contexte, la dimension sociale et organisationnelle du changement et les transitions professionnelles doivent faire l'objet d'une attention particulière (2). En outre, nous préconisons d'évaluer l'impact des réformes qui seront mises en œuvre sur la base d'un certain nombre d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs (3).

(1) ***Principes directeurs relatifs au phasage et au dispositif de pilotage/suivi du Pacte***

Concernant le phasage de mise en œuvre des chantiers des cinq axes stratégiques du Pacte, le GC s'accorde sur les **principes directeurs suivants** :

- La détermination des phases de mise en œuvre des différents chantiers et initiatives devra s'établir dans le cadre de l'élaboration du *Plan d'action du Pacte* (phase 4), sur la base des **critères** définis ci-dessous:
 - o le niveau d'urgence des initiatives tient compte de l'impact efficacité - équité - efficacité de l'initiative;
 - o l'impact budgétaire;
 - o la capacité de conduite de changement des acteurs repose sur une analyse de la soutenabilité de la mise en œuvre pour les différents acteurs, en particulier les enseignants, les directions, les PO et l'Administration, en accordant une attention particulière à la préparation et à l'accompagnement de la réforme envisagée;
 - o la dimension sociale du changement (voir *infra* (2)).

- Les initiatives pouvant être réalisées à court terme et dont la faisabilité ne présente pas de difficulté, de même que celles dont la mise en œuvre a déjà été initiée reçoivent une attention particulière, dans le cadre des différents axes stratégiques.
- La **dimension structurante** des chantiers relatifs aux enjeux d'autonomie et de responsabilisation de acteurs de l'école et ceux relatifs à la réforme du tronc commun pour l'amélioration de l'équité et de l'efficacité du système scolaire, exige de bâtir le phasage des réformes du Pacte sur l'agenda de mise en œuvre de ces chantiers, en tenant dument compte de conditions de mise en œuvre énoncées dans le cadre des orientations.
 - o La **réforme du cadre de pilotage des écoles et du système scolaire** suppose tout d'abord la mise en œuvre de la réforme de l'Administration générale de l'enseignement. Par ailleurs, l'*élaboration* des plans de pilotage des établissements/contrat d'objectifs représentera un défi important pour les équipes éducatives, et en particulier pour les directions qui - pour le niveau fondamental et pour l'enseignement spécialisé - doivent bénéficier de l'assistance administrative complémentaire prévue. Celle-ci doit donc pouvoir être déployée aussi rapidement que possible et synchronisée avec le phasage des plans de pilotage sur trois rentrées scolaires à partir de septembre 2018. Le travail collaboratif des équipes éducatives et le renforcement de la formation continuée, essentiels au développement et à la mise œuvre des plans de pilotage, devront s'envisager dans le cadre de la charge des enseignants telle qu'elle a été redéfinie, c'est-à-dire en tenant compte de la suppression de la plage, et de la compensation attachée aux jours de formation continuée supplémentaires. Quant aux fédérations de PO, elles doivent pouvoir disposer des ressources nécessaires à l'accompagnement des établissements dès l'entame de cette phase de mise en œuvre des plans de pilotage.
 - o Le dispositif *d'évaluation* des plans de pilotage/contrats d'objectifs se déploie en misant sur une amélioration progressive de ceux-ci liée à la mise en œuvre en parallèle des mesures relatives au leadership des directeurs, à l'évaluation des enseignants et à la création d'une troisième étape dans la carrière de ceux-ci.
 - o Le **tronc commun renforcé** nécessite un phasage de sa mise en œuvre basé sur l'avancée d'une cohorte d'élèves depuis la maternelle. Son déploiement est donc étroitement lié au renforcement de la qualité de

l'enseignement en maternelle et à la réforme des parcours de qualification et de transition. Le chantier relatif au nouveau tronc commun renforcé se poursuit et est préparé de façon à entrer en vigueur à la rentrée 2019 ou 2020 pour la cohorte formée par l'ensemble des élèves de la 1^e maternelle à la deuxième primaire, soit les deux premiers cycles⁴¹.

- o Le renforcement de la qualité de l'enseignement en maternelle s'envisage dans cette perspective, ce qui suppose le déploiement progressif des moyens d'encadrement et l'adoption du nouveau référentiel « maternelle ». La mise en œuvre du nouveau tronc commun suppose également un phasage précis de l'élaboration des référentiels et programmes, de l'implémentation des pédagogies de la différenciation et de la remédiation, des dispositifs tels que la RCD, ainsi qu'en matière de formation continuée des enseignants. C'est également en fonction de la mise en œuvre du nouveau tronc commun que se déploie la réforme du parcours de qualification. Celle-ci s'effectue en deux phases : la première phase porte en priorité sur la réforme immédiate du pilotage de l'enseignement qualifiant et du mécanisme d'offre d'options, ainsi que sur l'extension progressive de la CPU en fonction des résultats de l'évaluation menée; la seconde phase suit la première cohorte entrée dans le nouveau tronc commun et porte sur le parcours et l'instauration progressive d'une filière unique de qualification. Pour le surplus, le Groupe central considère que l'évolution du qualifiant entraîne une série de questions auxquelles il faudra apporter des réponses précises à court terme. Les travaux relatifs à la filière de transition vers l'enseignement supérieur doivent également se poursuivre en deux étapes : l'une immédiate doit viser le renforcement du soutien à la réussite et à la lutte contre l'échec ; la seconde vise une transformation synchronisée avec celle des apprentissages du nouveau tronc commun. Enfin, le phasage du chantier relatif à la lutte contre le redoublement s'articule étroitement à celui du tronc commun, mais vise également l'ensemble du parcours.
- Le GC se donne dans ce contexte comme objectif d'accompagner les réformes du tronc commun et des filières du secondaire d'une optimisation des règles relatives au NTPP qui devra permettre de respecter les équilibres budgétaires figurant dans le tableau budgétaire annexé au présent document.

⁴¹ Le Groupe de travail relatif au tronc commun renforcé est présidé par le Pr. Marc Romainville, il est composé des représentants des membres du GC et d'experts.

- La phase opérationnelle du pacte prévoit, spécialement dans l'enseignement secondaire, des modifications organisationnelles importantes. La mise en œuvre du tronc commun prolongé et la réorganisation des filières au-delà modifieront considérablement la répartition des moyens au sein des établissements mais pourront nécessiter aussi, ici ou là, des restructurations. A cet égard, il convient que le phasage des mesures prenne en compte ces dimensions en accordant aux établissements le temps suffisant pour s'adapter. Certaines mesures de *phasing out* devront être envisagées. La plupart des modifications prévues devront faire l'objet d'une investigation suffisante afin de bien vérifier, au travers de simulations, les conditions de leur faisabilité et de leur soutenabilité à l'échelle des écoles.
- Le GC rappelle que la part du budget de l'enseignement consacré au personnel (86% de ce budget) est plus importante chez nous que dans les pays voisins, que celle consacrée aux frais de fonctionnement (11% du budget) est moins importante que dans les pays voisins et que celle consacrée aux investissements (4%) est encore moins importante par rapport aux pays voisins. Dans ce contexte, le GC considère que la mise en œuvre du Pacte ne peut porter préjudice à l'augmentation des subventions de fonctionnement des réseaux subventionnés, telle qu'elle est prévue par tranche par le décret « St-Boniface » et selon le calendrier prévu.
- Le *Plan d'action* du Pacte devra être élaboré sur la base d'une **feuille de route pour les 15 prochaines années**, qui précise le phasage des initiatives et chantiers du Pacte en distinguant les années de préparation, celles pendant lesquelles l'initiative se déploie, et celles au cours desquelles l'initiative est en rythme de croisière.

Le caractère systémique du Pacte et l'ampleur des leviers à articuler supposent que sa mise en œuvre s'inscrive dans la durée et exigent une attention particulière à la méthode de suivi. Le GC considère qu'il est fondamental qu'un **dispositif de pilotage performant soit mis en place pour concrétiser le Pacte, assurer le suivi de sa mise en œuvre, et évaluer ses résultats**. Ce dispositif de pilotage doit reposer sur deux principes :

- La création d'une structure dotée des ressources nécessaires au sein de l'Administration pour opérationnaliser le changement (la cellule opérationnelle de changement). Cette structure est chargée de l'élaboration du projet de *Plan d'action* du Pacte (feuille de route détaillée du phasage) et des travaux de

préparation des chantiers en lien avec les opérateurs de changements au sein des Fédérations de PO et les PO, et avec les cellules zonales de transition (voir ci-dessous, la dimension sociale du changement). Une structure de supervision opérationnelle globale et des équipes chargées de la mise en œuvre des différents portefeuilles de projets seront mises sur pied. A côté de ces ressources spécifiquement dédiées au changement, de nombreuses ressources devront être mobilisées pour le Pacte au sein de l'Administration, de l'ETNIC, de l'IFC, des fédérations de PO, des PO et des établissements scolaires.

- Le maintien de la dynamique positive d'élaboration du Pacte à travers l'association structurelle des membres du GC aux décisions relatives à sa mise en œuvre. Concrètement, le projet de *Plan d'action* du Pacte sera soumis aux membres du GC et ceux-ci seront associés au suivi de l'ensemble des paramètres décrits ci-dessus. Plus généralement, les membres du GC poursuivront une démarche de concertation dans le cadre de la mise en œuvre de l'ensemble du Pacte, et le cas échéant au sein d'une commission de pilotage réformée qui deviendrait ce lieu de concertation.

(2) ***Principes directeurs relatifs à la dimension sociale du changement***

La dimension sociale du changement, en particulier le maintien de l'emploi et les conditions de travail (taille des classes, locaux et matériel), représente une priorité pour le Groupe central. Une des conditions premières de la mise en œuvre réussie du Pacte est l'attention à accorder à la situation des membres du personnel dont les parcours vont évoluer en parallèle avec certains axes de transformation du système éducatif.

Le GC prend tout d'abord acte des chiffres qui montrent que la croissance démographique et ses conséquences sur les besoins d'encadrement pour les élèves, couplé à l'effet de la pyramide des âges dans le corps enseignant, constituent un contexte favorable à la transition. Dans les années à venir, le système scolaire requerra l'engagement de nombreux enseignants au-delà de ceux en poste, ce qui permettra d'atténuer significativement le nombre d'ETP dont les métiers sont amenés à évoluer dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte.

Le GC estime en outre que la mise en œuvre progressive des réformes proposées et leur phasage dans le temps devront reposer sur des critères de soutenabilité pour l'ensemble des acteurs, et en particulier pour le corps enseignant. Il s'agira, d'une part, d'anticiper

les nouveaux besoins du système éducatif ainsi que les formations et qualifications qui y sont liées, et d'autre part, de viser une transition professionnelle positive pour ceux dont les métiers sont amenés à évoluer/se transformer.

Pour la mise en œuvre du Pacte, **le GC arrête les principes directeurs suivants concernant la dimension sociale du changement:**

- Pour l'élaboration du *Plan d'action* du Pacte, la cellule opérationnelle de changement développera un cadre d'anticipation des besoins générés par les chantiers du Pacte, y compris ceux liés aux formations et qualifications, et établira une typologie des trajectoires possibles de requalification professionnelle. Elle vise à dégager les différentes trajectoires qui, par exemple, permettraient :
 - o à un enseignant d'enseigner sa discipline à un autre niveau que celui auquel il enseigne, moyennant les formations pédagogiques et psychologiques adéquates : par exemple un professeur de CT ou de PP pourrait enseigner au fondamental pour des activités de découverte de métiers ; un enseignant du secondaire pourrait prendre en charge des remédiations au fondamental ou au 1^{er} degré.
 - o à un enseignant d'exercer sa fonction à un autre niveau (par ex. passage du maternel au fondamental ; passage du secondaire inférieur (Régent) au fondamental ; passage d'instituteur ou régent à maître de formation pratique dans le supérieur), moyennant une formation spécifique ;
 - o à un enseignant d'exercer une autre fonction que celle de professeur (référent, accompagnateur de stages, éducateur...), moyennant une formation au nouveau métier ;
 - o à du personnel d'exercer d'autres postes dans les écoles, dans l'administration, etc., moyennant une formation spécifique et insertion professionnelle.
- Un dispositif structuré de cellules d'accompagnement des transitions et de soutien au changement est mis en place sur une base zonale. Ce dispositif permet, en lien avec le cadre d'anticipation des besoins élaboré par la cellule opérationnelle de changement, l'accès aux dispositifs de formation conçus en fonction de trajectoires, au support de conseillers en accompagnement professionnel, et à des programmes d'accompagnement socioprofessionnel adaptés. Des ressources seront dégagées pour que ces cellules puissent assurer les missions suivantes vis-à-vis des membres du personnel :

- o l'établissement d'un profil de compétence à partir des formations initiale et continuée et de l'expérience acquise ;
- o la détermination des emplois disponibles dans la zone concernée auquel le MDP pourrait être affecté moyennant le cas échéant une formation complémentaire ;
- o et l'information sur les formations disponibles et leurs modalités.

Les programmes de formation continuée prendront en compte les besoins de formation identifiés dans le cadre de la typologie des trajectoires mentionnées ci-dessus. Si nécessaire, des modalités dérogatoires d'aménagement de la charge de travail pourront être proposées aux MDP concernés pour leur permettre de suivre les formations utiles. La réduction de deux périodes de la charge des professeurs de pratique professionnelle permettra également de soutenir une transition progressive dans l'enseignement qualifiant en particulier. Enfin, une nouvelle définition d'un congé pour l'exercice d'une autre fonction pourra également être envisagée.

(3) *Principes directeurs relatifs aux indicateurs de progression*

Les cinq axes stratégiques du Pacte pour un Enseignement d'excellence doivent permettre de rencontrer une ambition de plus grande efficacité, de plus grande équité et de plus grande efficience de notre système scolaire. Concrètement, nous préconisons d'évaluer l'impact des réformes qui seront mises en œuvre sur la base d'un certain nombre d'**indicateurs quantitatifs et qualitatifs de suivi régulier des mesures mises en œuvre**.

Dans ce contexte, nous proposons les **indicateurs suivants** :

- l'amélioration significative des savoirs et compétences des élèves dans le cadre des **évaluations internationales** en sciences, mathématiques et lecture ;
 - o à partir de la mesure de la part des jeunes de 15 ans qui possèdent les compétences moyenne et de haut niveau dans chaque domaine (Pisa

- 2012 : 76%) en vue d'atteindre et si possible dépasser la moyenne des pays voisins⁴² (80 %) ;
- o à partir de la mesure de la part des jeunes de 15 ans qui possèdent des compétences de haut niveau dans chaque domaine (Pisa 2012 : 12%) en vue d'atteindre et si possible dépasser la moyenne des pays voisins (15 %) ;
 - l'amélioration importante des résultats aux **évaluations externes** (dans l'ensemble des matières couvertes⁴³), mesuré sur la base du résultat moyen de l'ensemble des élèves (à partir des résultats aux évaluations externes de 2016) ;
 - l'amélioration significative de **l'équité** dans l'acquisition des savoirs et compétences : en visant la réduction de la différence entre les résultats des élèves les plus favorisés et les moins favorisés d'un point de vue socio-économique (Pisa 2012 ; 112 pt de différence) en vue d'atteindre et si possible réduire cette différence en-deçà de celle mesurée dans les pays voisins (celle-ci étant en moyenne de 101 pt) ;
 - la réduction progressive du **redoublement et du décrochage** en vue d'atteindre une diminution de 50%, **ainsi que celle des changements d'écoles** au sein du tronc commun et au-delà ;
 - un accroissement de la part des jeunes entre 20 et 24 ans **diplômés de l'enseignement secondaire supérieur** parmi les jeunes résidant sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (actuellement 79% ; source Eurostat) en vue d'atteindre et si possible dépasser l'objectif fixé au niveau européen (85%) ;
 - un accroissement des indices du **bien-être à l'école** et du **climat scolaire** mesurés sur la base d'une enquête multidimensionnelle et systémique réalisée tous les 5 ans auprès des différents publics de l'école (élèves, parents, équipes éducatives) ciblant les relations au sein de la communauté scolaire, l'environnement d'apprentissage, la sécurité, l'environnement physique, le sentiment d'appartenance, et se basant également sur les données relatives à l'exclusion, l'absentéisme des élèves, à la stabilité des équipes éducatives... L'enquête aura notamment pour objectif de vérifier une amélioration significative du :

42 Pays-Bas, Allemagne, France, Luxembourg et Royaume-Uni.

43 Cet indicateur sera adapté en fonction de la mise en œuvre du nouveau tronc commun.

- o pourcentage des **élèves** se déclarant être heureux d'aller à l'école ;
- o pourcentage des **enseignants, directions et autres personnels** des établissements se déclarant être épanouis dans leur travail et satisfaits de leurs conditions de travail ;
- o pourcentage des **parents** qui ont confiance dans l'école et se déclarant satisfaits de l'accueil de leur enfant à l'école. ;

La mesure de la progression des indicateurs est réalisée par les instances de pilotage du Pacte (voir *infra*). Les valeurs de référence fixées pour les indicateurs seront affinées dans le cadre de l'élaboration du plan d'action du pacte (feuille de route détaillée du phasage). Pour les indicateurs non chiffrés à ce stade, les données seront identifiées en vue d'en permettre la mesure et d'identifier des valeurs de référence. Pour chaque indicateur, il est attendu une inflexion positive 5 ans après l'adoption du Pacte et un progrès significatif 10 ans après. L'horizon de diffusion des résultats de l'ensemble des mesures est estimé à 2030.

**

ANNEXES

**ANNEXE I - MODALITES DU PROCESSUS PARTICIPATIF DU PACTE POUR UN
ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE**

(1) LES GRANDES ENQUÊTES

Sonecom/BIEF. Quadruple enquête dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Rapport 1^e enquête : auprès des enseignants (N=989)

Sonecom/BIEF. Quadruple enquête dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Rapport 2^e enquête : auprès des directions (N=190)

Sonecom/BIEF. Quadruple enquête dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Rapport 1^e enquête : auprès des élèves (N=474)

Sonecom/BIEF. Quadruple enquête dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Rapport 1^e enquête : auprès des parents (N=446)

(2) LES FOCUS GROUPES (N=250)

Focus groupe 1

Delhay, C. (ULB). Axe thématique I : Adapter les compétences et savoirs aux besoins de l'école du 21^e siècle. *Savoirs et compétences*. Rapport final des Focus groupes organisés à Uccle, Ciney et Marcinelle, avril 2016.

Focus groupe 2

Degraef, V. (U. St-Louis) Axe thématique II : Améliorer le parcours scolaire de l'élève et lutter contre les échecs et les inégalités scolaires. *L'enseignement maternel*. Rapport final des Focus groupes organisés à Namur et Woluwé St-Lambert, avril 2016.

Focus groupe 3

Van Nieuwenhoven, C, Bernal, A., De Lame, G., El Guenouni, A., Rosy, X. et Trussart, J. (HE Galilée). Axe thématique III : Soutenir et investir dans les équipes pédagogiques pour leur permettre de répondre aux défis de l'école du 21^e siècle. *Formation continuée des enseignants ; revaloriser, diversifier, mieux accompagner la fonction enseignante et développer les pratiques collaboratives*. Rapport final des Focus groupes organisés à Lessines, Bruxelles et Liège, avril 2016.

Focus groupe 4

Martinussen, G. (U. Namur). Axe thématique I : Adapter les compétences et savoirs aux besoins de l'école du 21^e siècle. *Réussir la transition numérique*. Rapport final des Focus groupes organisés à Bruxelles, juin 2016.

Focus groupe 5

Van Nieuwenhoven, C, Bernal, A., De Lame, G., El Guenouni, A., Rosy, X. (HE Galilée). Axe thématique II : Lutte contre l'échec et le décrochage, l'orientation et les besoins des élèves. *Le point de vue des agents et des directions des CPMS*. Rapport final des Focus groupes organisés à Louvain-La-Neuve, Juin 2016.

Focus groupe 6

Petit, Ch., El Berhoumi M. (U. St-Louis). Axe thématique II : Réduire les inégalités scolaires. *L'enjeu de la mixité scolaire*. Rapport final des Focus groupes organisés à Louvain-La-Neuve, Juin 2016.

Focus groupe 7

Van Nieuwenhoven, C, De Lame, G., et Trussart, J. (HE Galilée- UCL). Axe thématique III : Soutenir et investir dans les équipes pédagogiques pour leur permettre de répondre aux défis de l'école du 21^e siècle. *La fonction de direction*. Rapport final des Focus groupes organisés à Louvain-La-Neuve, Juin 2016.

Focus groupe 8

Van Nieuwenhoven, G., El Guenouni, A., Trussart, J. (HE Galilée). Axe thématique I : Adapter les compétences et savoirs aux besoins de l'école du 21^e siècle. *Le tronc commun redéfini et renforcé*. Rapport final des Focus groupes organisés à Bruxelles, Octobre 2016.

Focus groupe 9

Van Nieuwenhoven, C, Bernal, A., De Lame, G., (HE Galilée). Axe thématique II : Réduire les inégalités scolaires. Enseignement spécialisé et aménagements raisonnables. Rapport final des Focus groupes organisés à Namur, Octobre 2016.

Focus groupe 10

Franssen, A. (U. St-Louis), Van Nieuwenhoven, C, De Lame, G., Rosy, X. (HE Galilée). *Orientation et enseignement qualifiant*. Rapport final des Focus groupes organisés à Gosselies, Octobre 2016.

(3) LES ATELIERS PÉDAGOGIQUES

[rapports en ligne sur le site du Pacte : <http://www.pactedexcellence.be/>]

Institut de la formation en cours de carrière (IFC). Synthèse des ateliers pédagogique. Synthèse globale. Mai 2016. <http://www.ifc.cfwb.be/default.asp?pagetg=synthpacte> [page consultée le 30 septembre 2016] (N=950)

(4) LES RENCONTRES DES PARENTS

[rapports en ligne sur le site du Pacte : <http://www.pactedexcellence.be/>]

Union francophone des associations de parents de l'enseignement catholique (UFAPEC). Rapport des réunions régionales de l'UFAPEC réalisées dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Décembre 2015. (N=200)

Fédération des associations des parents de l'enseignement officiel (FAPEO). Apéro-Pacte. Les contributions des parents de l'enseignement officiel. Février-mars 2016. (N=180)

(5) LA CONSULTATION DES ÉLÈVES

[rapports en ligne sur le site du Pacte : <http://www.pactedexcellence.be/>]

Comité des élèves francophones (CEF). Pacte pour un Enseignement d'excellence – selon les élèves, comment améliorer l'école ? Février 2016 (N= 1600 participants+3000 enquêtes)

Comité des élèves francophone (CEF). Pacte pour un Enseignement d'excellence – selon les élèves, comment améliorer l'école ? Juin 2016 (N=900 participants + 943 enquêtes)

Jeune et Citoyen (JEC). Pacte pour un Enseignement d'excellence. L'école idéale selon des enfants du primaire. Juin 2016 (N=170 en groupes de discussion + 3000 enquêtes)

(6) LES CONFÉRENCES CITOYENNES

[rapports en ligne sur le site du Pacte : <http://www.pactedexcellence.be/>]

Fondation Roi Baudouin (FRB). L'excellence de l'enseignement en débat citoyen. Avis du panel de citoyens. Avril 2016 (N=24)

Fondation Roi Baudouin (FRB). Et si on supprimait le redoublement ?. Avis du panel de citoyens. Novembre 2016. (N=100)

<https://www.kbs-frb.be/fr/Newsroom/Press-releases/2016/20161114ND>

(7) CONTRIBUTIONS SUR LE SITE DU PACTE OU ADRESSÉES PAR COURRIER (OU COURRIEL)

[synthèse en ligne sur le site du Pacte : <http://www.pactedexcellence.be/>]

Bureau du Pacte. Synthèse des 203 contributions (septembre 2015 à mai 2016). Juin 2016

Bureau du Pacte. Synthèse des 34 contributions (juin à septembre 2016). Octobre 2016

(8) CONTRIBUTIONS DE L'ALTER-OBS.

[rapports en ligne sur le site du Pacte : <http://www.pactedexcellence.be/>]

Contributions de l'Alter Obs aux travaux du Pacte. Juin 2016

Tableau 1 : Modalités du processus participatif du Pacte

| Modalités | Méthodologie | Publics cibles | Participants | Opérateurs |
|---|--|---|---|--|
| Enquêtes | 4 questionnaires Janv. – juin 2016 | Enseignants, directions, élèves (5e prim. à 7 ^e sec.), Parents | 989 enseignants 190 directions 474 élèves 446 parents | Bureau d'étude Sonecom/Bief |
| Focus groupes | 12 séries de FG 12 villes différentes Nov. 2015 – octobre 2016 | Ens., dir., éduc., CPMS, partenaires externes des secteurs socio-économique et culturel, associatif, de la santé, de la petite enfance, soutien scolaire.) | 255 participants | HE Galilée avec la collaboration des équipes universitaires associées au Pacte (Comité scientifique du Pacte) |
| Ateliers pédagogiques | 120 ateliers 8 villes Chaque semaine entre Janv. et avril 2016 | Personnels de l'enseignement | +950 acteurs | IFC |
| Consultation des élèves de l'enseignement secondaire | Deux « tournées » du bus dans 21 communes en octobre 2015 et mai 2016 Enquêtes ; Groupes de travail (2 week-end) en janv. et fév. 2016 ; Congrès des jeunes en juin 2016 | Jeunes de l'enseignement secondaire de transition et de qualification | «1ere tournée »+ 1600 et 3000 enquêtes 2 ^e « tournée » + 900 élèves+ 943 enquêtes 43 « ambassadeurs » des jeunes recrutés lors des tournées pour participer à des Groupes de travail lors de 2 week-ends | CEF Le délégué aux droits de l'enfant JEC |
| Consultation des élèves de l'enseignement primaire | Focus groupes et enquêtes en mai et juin 2016 dans 17 écoles/communes de la FWB | Enfants (primaire) | 17 Focus groupes (environ 170 élèves) 3000 enquêtes | JEC |
| Conférences citoyenne | 2 Conférences de consensus | Citoyens | 24 citoyens 100 citoyens | FRB |
| Consultation des parents | Ateliers dans 15 communes | Parents | 180 Parents 200 Parents | FAPEO UFAPEC |
| Sondages | 13 sondages en ligne entre nov. 2015 et juin 2016 | Enseignants, jeunes, directions, parents, citoyens | 1579 personnes tout venant | Bureau d'étude Sonecom/Bief |
| Contributions | Envois individuels ou collectifs (associations, | Tout citoyen | 203 contributions distinctes 300 envois | Cellule Pacte |

| | | | | |
|---|---|---|---|---------------|
| | enseignants, écoles, HE, élèves, citoyens, etc.) Entre janv. 2015 et juin 2016. | | | |
| | Envois individuels ou collectifs (associations, enseignants, écoles, HE, élèves, citoyens, etc.) Entre juin et septembre 2016. | Tout citoyen | 34 contributions distinctes | Cellule Pacte |
| Contributions de l'Alter-Obs. aux travaux du Pacte | Panel de parents et d'associations bruxelloises Rencontre avec la Ministre | Parents et acteurs de soutien aux familles précarisées bruxelloises | 2 contributions : en Janv. 2016 et septembre 2016 | Cgé |
| Rencontres des enseignants et des directions | 2 séries de 4 demi-journées de présentation du Pacte et World-café | Enseignants Directions | 350 enseignants 400 directions | IFC |

Tableau 2. – Répartition géographique du processus participatif et consultatif

| Focus/groupes | Ateliers | Consultation des parents | Consultation des élèves |
|--------------------|--------------------|--------------------------|-------------------------|
| - Bruxelles | - Bruxelles | - Bruxelles | - Bruxelles |
| - | - | - Laeken | - |
| - St-Gilles | - | - | - |
| - | - | - | - Schaerbeek |
| - | - | - | - St-Josse |
| - | - | - | - Etterbeek |
| - | - | - | - Molenbeek |
| - Uccle | - | - | - |
| - Woluwé-St-ambert | - | - | - Woluwé-St-Lambert |
| - | - | - Waterloo | - |
| - | - | - Wavre | - Wavre |
| - | - | - | - Braine-l'Alleud |
| - | - | - | - Nivelles |
| - Louvain-La-Neuve | - Louvain-La-Neuve | - | - Louvain-La-Neuve |
| - | - | - | - Bousva |
| - | - | - | - Tubize |
| - Charleroi | - Charleroi | - Charleroi | - Charleroi |
| - Gosselies | - | - | - |
| - | - | - Morlanwelz | - |
| - | - | - | - Fleurus |
| - Mons | - Mons | - | - Mons |
| - | - | - Herchies | - |
| - | - | - | - St-Ghislain |
| - | - | - Soignies | - Soignies |
| - | - | - | - Ath |
| - Lessines | - | - | - |
| - Mouscron | - | - | - |
| - Tournai | - Tournai | - | - Tournai |
| - | - | - | - Ploegsteert |
| - Ciney | - | - | - Ciney |
| - | - | - | - Chimay |
| - Namur | - Namur | - | - Namur |
| - | - | - Rêves | - |
| - | - | - Champion | - |
| - | - | - Jambes | - |
| - | - | - | - Chenois |
| - | - Marche | - | - |
| - Liège | - Liège | - Liège | - Liège |
| - Huy | - | - | - |
| - | - | - | - Waremme |
| - | - | - | - Verviers |
| - | - | - Arlon | - Arlon |
| - | - | - Libramont | - Libramont |
| - | - | - | - Virton |
| - Amay | - | - | - |

ANNEXE II – SYNTHÈSE DE L'IMPACT BUDGETAIRE

| ESTIMATION EN ORDRE DE GRANDEUR | | Impact budgétaire net mEUR ² | |
|---|---------|--|-----|
| Objectif stratégique dans l'Avis n° 3 du GC | Numéro | Intitulé de l'initiative ¹ | |
| OS 1.1: Renforcer la qualité de l'enseignement maternel au sein du nouveau tronc commun | OS1.1.a | Renforcer l'encadrement en maternel | 50 |
| | OS1.2.a | Définir et renforcer le nouveau tronc commun | -44 |
| | OS1.2.c | Mettre en place des évaluations externes non-certificatives aux étapes clés du tronc commun | 2,2 |
| | OS1.2.d | Renforcer l'évaluation externe certificative à l'issue du tronc commun | 1,1 |
| | OS1.2.g | Généraliser 2 heures de cours de langues modernes dès la 3ème primaire | 24 |
| OS 1.3: Développer l'approche éducative de l'orientation | OS1.3.a | Assurer une information de qualité sur les spécificités de chaque filière d'étude et sur les métiers | 0,5 |
| | OS1.6.c | Créer une Task Force numérique centralisée pour assurer la supervision du Plan numérique | 0,4 |
| OS 1.6: Réussir la transition numérique | OS1.6.d | Assigner au sein des FPO des ressources pour accompagner les équipes éducatives | 2,4 |
| | OS1.6.h | Déployer un portail numérique au service des acteurs de terrain | 1,2 |
| OS 1.7: Intégrer la culture au parcours scolaire | OS1.7.a | Développer un Parcours d'Education Culturelle et Artistique (PECA) | 7 |
| | OS2.1.a | Mettre en place un nouveau cadre de pilotage des établissements | 15 |
| OS 2.1: Déployer un nouveau cadre de pilotage, contractualisant les relations entre le PR et les écoles | OS2.1.b | Développer un système intégré de bases de données et d'outils de pilotage | 1 |
| | OS2.1.c | Transformer l'Administration Générale de l'Enseignement (AGE) | 5,8 |

¹ Seules les initiatives ayant un impact budgétaire non nul sont reprises dans ce tableau ² Coût + / Economie -

Projet d'Avis n° 3 – Synthèse de l'impact budgétaire en rythme de croisière (2/3)

ESTIMATION EN ORDRE DE GRANDEUR

| Objectif stratégique dans l'Avis n° 3 du GC | Numéro | Intitulé de l'initiative ¹ | Impact budgétaire net mEUR ² |
|--|---------|---|--|
| OS2.2.: Développer le leadership pédagogique des équipes de direction | OS2.2.b | Renforcer l'assistance administrative dans l'enseignement fondamental et le secondaire spécialisé | 19 |
| | OS2.2.d | Renforcer la formation et l'accompagnement des directions | 0,4 |
| | OS2.2.h | Simplification administrative | 0,4 |
| OS2.3.: Valoriser et responsabiliser les enseignants dans le cadre d'une dynamique collective d'organisation apprenante et d'une évolution substantielle de leur métier liée aux enjeux actuels de l'école | OS2.3.a | Allonger le nombre de jours de formation continuée | 20 |
| | OS2.3.c | Concevoir un dossier de développement professionnel | 1 |
| | OS2.3.k | Redéfinir la carrière sur la base d'une séquence en trois étapes | 30 |
| | OS2.3.q | Supprimer les plages relatives aux périodes à prester par les enseignants du secondaire | 4,8 |
| | OS2.3.r | Réduire de 2 périodes la charge horaire des enseignants de pratique professionnelle du secondaire et du spécialisé actuellement à 30 périodes | 9,8 |
| | OS3.1.b | Continuer la mise en œuvre de la Certification Par Unité (CPU) — Investissement de 5 mEUR — Effet retour lié à la diminution du redoublement de -4,4 mEUR | 5 -4,4 |
| OS3.2.: Renforcer le pilotage du qualifiant | OS3.2.a | Revoir l'offre d'options du qualifiant | -37 |
| | OS3.2.b | Améliorer le pilotage du qualifiant | 0,7 |
| OS4.1.: Réduire le redoublement (voir l'initiative commune OS4.2.a sur la page suivante) | OS4.1.b | Développer le principe d'espace d'innovation | 2 |
| | OS4.1.b | Développer des mécanismes de différenciation, de remédiation et d'accompagnement | 1 |

1 Seules les initiatives ayant un impact budgétaire non nul sont reprises dans ce tableau

2 Coût + / Economie -

Projet d'Avis n° 3 – Synthèse de l'impact budgétaire en rythme de croisière (3/3)

ESTIMATION EN ORDRE DE GRANDEUR

| Objectif stratégique dans l'Avis n° 3 du GC | Numéro | Intitulé de l'initiative ¹ | Impact budgétaire net mEUR ² |
|---|--------------------|--|---|
| OS4.2: Intégrer au pacte un plan de lutte contre le décrochage | OS4.2.a | <ul style="list-style-type: none"> Mettre en œuvre des stratégies de lutte contre le redoublement et le décrochage scolaire Investissement dans la lutte contre le redoublement et décrochage: 40 mEUR Effet budgétaire de la réduction du redoublement et du décrochage: -80 mEUR | 40 -80 |
| | OS4.3.a OS4.4.a | <ul style="list-style-type: none"> Favoriser l'inclusion ou le maintien dans l'enseignement ordinaire d'élèves à besoins spécifiques et implémenter un plan d'action en quatre axes pour que chaque élève trouve la place qui lui convient et dès lors réduire le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé Investissements dans l'accueil des élèves à besoins spécifiques : 10 mEUR Effet budgétaire de l'intégration (différentiel de coût ordinaire/spécialisé – 30 m - et alignement de l'encadrement de l'intégration sur le spécialisé – 9 m -): -39 mEUR | 10 -39 |
| OS 4.4: Décloisonner et recentrer l'enseignement spécialisé | | | |
| OS 4.9: S'assurer de la maîtrise de la langue de l'apprentissage par tous les élèves | OS4.9.a | <ul style="list-style-type: none"> Renforcer les dispositifs d'apprentissage et d'intégration des allophones | 8,6 |
| | OS4.9.c | <ul style="list-style-type: none"> Instaurer la gratuité de l'équivalence de diplôme pour les primo-arrivants | 0,8 |
| OS 5.1: Assurer des infrastructures scolaires de quantité et qualité suffisantes pour tous les élèves | OS5.1.a | <ul style="list-style-type: none"> Aménager les espaces scolaires | 0,5 |
| | OS5.1.b | <ul style="list-style-type: none"> Construire des infrastructures scolaires de quantité et qualité suffisantes pour faire face à la croissance démographique | 24 |
| OS 5.2: Développer la qualité de vie à l'école | OS5.2.a | <ul style="list-style-type: none"> Lutter contre le harcèlement et la violence scolaire | 0,1 |
| | OS5.2.b | <ul style="list-style-type: none"> Renforcer la prévention en matière de santé et assurer une bonne alimentation | 0,4 |
| | OS5.2.c | <ul style="list-style-type: none"> Octroyer les périodes pour les conseillers en prévention | 7,6 |
| OS 5.4: Renforcer la gratuité | OS5.4.a | <ul style="list-style-type: none"> Renforcer la gratuité scolaire | 10 |
| Mise en œuvre et phasage | | <ul style="list-style-type: none"> Optimiser les règles d'octroi du NTPP | -30 - -50 |
| Total en rythme de croisière | | <ul style="list-style-type: none"> Total des investissements nouveaux : ~300 mEUR Total des mesures de réorientation: de ~230 à ~250 mEUR | ~50 - 70 |

¹ Seules les initiatives ayant un impact budgétaire non nul sont reprises dans ce tableau ² Coût + / Economie -

Table des matières détaillées

| | |
|---|-----------|
| RESUME INTRODUCTIF | 1 |
| SYNTHESE DES CINQ AXES STRATEGIQUES DU PACTE | 3 |
| AXE STRATEGIQUE 1 : ENSEIGNER LES SAVOIRS ET COMPETENCES DE LA SOCIETE DU 21EME SIECLE ET FAVORISER LE PLAISIR D'APPRENDRE, GRACE A UN ENSEIGNEMENT MATERNEL RENFORCE, A UN TRONC COMMUN POLYTECHNIQUE ET PLURIDISCIPLINAIRE ET A UN CADRE D'APPRENTISSAGE REVISE ET REPRECISE | 23 |
| <i>OS 1.1 : RENFORCER LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT MATERNEL</i> | 25 |
| A. Orientations | 25 |
| (1) L'élaboration d'un référentiel pour l'enseignement maternel | 26 |
| (2) Le renforcement de la qualité de l'accueil et de l'enseignement en maternelle | 30 |
| (3) Les ressources supplémentaires en matière d'encadrement | 34 |
| B. Opérationnalisation | 35 |
| <i>OS 1.2 : METTRE EN PLACE UN TRONC COMMUN POLYTECHNIQUE ET PLURIDISCIPLINAIRE RENFORCE</i> | 38 |
| A. Orientations | 38 |
| (1) Les grandes finalités d'un tronc commun redéfini et renforcé | 38 |
| (2) Les domaines d'enseignement d'un tronc commun redéfini et renforcé | 38 |
| (3) Les conditions d'une mise en œuvre réussie d'un tronc commun redéfini et renforcé | 47 |
| B. Opérationnalisation | 56 |
| <i>OS 1.3 : DEVELOPPER L'APPROCHE EDUCATIVE DE L'ORIENTATION</i> | 60 |
| A. Orientations | 60 |
| (1) Définir l'orientation et pérenniser l'approche éducative de l'orientation | 60 |
| (2) Généraliser l'approche éducative de l'orientation en s'inspirant de l'approche orientante | 61 |
| (3) Intégrer, dans les activités scolaires, des contenus liés au développement de la capacité à s'orienter | 62 |
| (4) Garantir l'accès à une information de qualité pour tous sur les filières et métiers | 64 |
| B. Opérationnalisation | 65 |
| | 319 |

| | | |
|--|---|------------|
| OS 1.4 : | REFORMER LA STRUCTURE DES DERNIERES ANNEES DU SECONDAIRE ET AMELIORER LES TRANSITIONS CHARNIERES | 66 |
| A. | Orientations | 66 |
| | (1) Les dernières années du secondaire | 66 |
| | (2) Les transitions | 67 |
| B. | Opérationnalisation | 70 |
| OS 1.5 : | REVISER ET PRECISER LE CADRE D'APPRENTISSAGE | 71 |
| A. | Orientations | 71 |
| | (1) Les préconisations générales en matière de conceptions de l'enseignement | 71 |
| | (2) Les orientations relatives aux référentiels et à leur mode d'élaboration | 72 |
| | (3) Les orientations relatives aux ressources éducatives, y compris les manuels | 75 |
| B. | Opérationnalisation | 78 |
| OS 1.6 : | REUSSIR LA TRANSITION NUMERIQUE | 80 |
| A. | Orientations | 80 |
| | (1) Compétences et contenus numériques | 81 |
| | (2) Accompagnement et formation | 82 |
| | (3) Equipements numériques | 83 |
| | (4) Partage, communication, diffusion | 85 |
| | (5) Nouvelle gouvernance numériques du système scolaire | 86 |
| B. | Opérationnalisation | 89 |
| OS 1.7 : | INTEGRER LA CULTURE AU PARCOURS SCOLAIRE | 91 |
| A. | Orientations | 91 |
| B. | Opérationnalisation | 98 |
| AXE STRATEGIQUE 2 : MOBILISER LES ACTEURS DE L'EDUCATION DANS UN CADRE D'AUTONOMIE ET DE RESPONSABILISATION ACCRUES EN RENFORÇANT ET EN CONTRACTUALISANT LE PILOTAGE DU SYSTEME EDUCATIF ET DES ECOLES, EN AUGMENTANT LE LEADERSHIP DU DIRECTEUR ET EN VALORISANT LE ROLE DES ENSEIGNANTS AU SEIN DE LA DYNAMIQUE COLLECTIVE DE L'ETABLISSEMENT | | 101 |
| OS2.1 : | DEPLOYER UN NOUVEAU CADRE DE PILOTAGE, CONTRACTUALISANT LES RELATIONS ENTRE LE PR ET LES ECOLES | 105 |
| A. | Orientations | 105 |
| | (1) principes constitutifs du dispositif de contractualisation | 105 |

| | |
|---|-----|
| (2) le processus général d'évaluation du plan de pilotage | 111 |
| (3) les acteurs et fonctions essentielles du dispositif de responsabilisation | 113 |
| (4) les conditions de mise en œuvre du dispositif | 121 |
| (5) les fonctions, processus et organes du pilotage central du système scolaire | 124 |
| B. Opérationnalisation | 131 |
| | |
| OS2.2. : DEVELOPPER LE LEADERSHIP PEDAGOGIQUE DES EQUIPES DE DIRECTION 134 | |
| A. Orientations | 134 |
| (1) alléger la charge administrative pesant sur les directions | 135 |
| (2) redéfinir les missions et responsabilités des directions, y compris en matière de gestion stratégique des ressources humaines de l'école | 136 |
| (3) optimiser le processus de recrutement/sélection des directeurs | 138 |
| (4) professionnaliser les directions par des stratégies intégrées de développement des compétences et une approche plus systémique de la fonction | 139 |
| (5) mettre en place des dispositifs d'évaluation pour les directeurs | 140 |
| (6) mettre en place des équipes de direction et des mécanismes de délégation | 141 |
| (7) envisager la revalorisation/harmonisation des barèmes de direction | 144 |
| (8) réformer la carrière des directeurs | 144 |
| B. Opérationnalisation | 146 |
| | |
| OS2.3. : VALORISER ET RESPONSABILISER LES ENSEIGNANTS DANS LE CADRE D'UNE DYNAMIQUE COLLECTIVE D'ORGANISATION APPRENANTE ET D'UNE EVOLUTION SUBSTANTIELLE DE LEUR METIER LIEE AUX ENJEUX ACTUELS DE L'ECOLE 149 | |
| A. Orientations | 149 |
| (1) développer une formation initiale adéquate et de haut niveau poursuivie par une formation en cours de carrière conçue selon les besoins définis par les objectifs du système éducatif, les enjeux collectifs des établissements et le développement professionnel de l'enseignant | 151 |
| (2) améliorer la situation des enseignants débutants | 163 |
| (3) développer le travail collaboratif | 166 |
| (4) développer les soutiens et accompagnements utiles à l'enseignant | 167 |
| (5) clarifier le temps de travail | 168 |
| | 321 |

| | | |
|-----|--|-----|
| (6) | développer l'évaluation des enseignants dans un cadre collectif et formatif | 170 |
| (7) | diversifier les possibilités de carrière de l'enseignant en alliant stabilité professionnelle et diversification des métiers et des évolutions de carrière | 175 |
| (8) | revoir le régime des congés, absence et disponibilité | 179 |
| B. | Opérationnalisation | 183 |

AXE STRATEGIQUE 3 : FAIRE DU PARCOURS QUALIFIANT UNE FILIERE D'EXCELLENCE, VALORISANTE POUR CHAQUE ELEVE ET PERMETTANT UNE INTEGRATION SOCIO-PROFESSIONNELLE REUSSIE TOUT EN RENFORÇANT SON PILOTAGE ET EN SIMPLIFIANT SON ORGANISATION **187**

OS3.1 : REORGANISER LES PARCOURS DU QUALIFIANT **190**

| | | |
|-----|---|-----|
| A. | Orientations | 190 |
| (1) | l'amélioration de l'orientation à l'entrée du et dans le qualifiant | 190 |
| (2) | la clarification des formes d'enseignement | 191 |
| (3) | une filière qualifiante en trois ans | 191 |
| (4) | le développement de la CPU | 192 |
| (5) | les cours généraux de la filière qualifiante | 195 |
| (6) | la certification du parcours qualifiant et l'accès à l'enseignement supérieur | 196 |
| (7) | la réorganisation de l'enseignement secondaire spécialisé de forme 3 | 196 |
| B. | Opérationnalisation | 197 |

OS3.2 : RENFORCER LE PILOTAGE DU QUALIFIANT **198**

| | | |
|-----|--|-----|
| A. | Orientations | 198 |
| (1) | l'Observatoire du qualifiant, des métiers et des technologies | 198 |
| (2) | principes relatifs au processus de pilotage de l'offre d'enseignement qualifiant | 200 |
| (3) | le rôle des appels d'offre | 201 |
| (4) | l'évolution du rôle des instances intermédiaires | 202 |
| (5) | le cas particulier du SFMQ | 203 |
| (6) | autres questions relatives au pilotage de l'enseignement qualifiant | 204 |
| B. | Opérationnalisation | 205 |

OS3.3 : RENFORCER LES SYNERGIES ENSEIGNEMENT-FORMATION-EMPLOI **206**

| | | |
|----|---------------------|-----|
| A. | Orientations | 206 |
| B. | Opérationnalisation | 209 |

AXE STRATEGIQUE 4 : AFIN D'AMELIORER LE ROLE DE L'ENSEIGNEMENT COMME SOURCE D'EMANCIPATION SOCIALE TOUT EN MISANT SUR L'EXCELLENCE POUR TOUS, FAVORISER LA MIXITE ET L'ECOLE INCLUSIVE DANS L'ENSEMBLE DU SYSTEME EDUCATIF TOUT EN DEVELOPPANT DES STRATEGIES DE LUTTE CONTRE L'ECHEC SCOLAIRE, LE DECROCHAGE ET LE REDOUBLEMENT **211**

OS 4.1 : REDUIRE LE REDOUBLEMENT **213**

- A. Orientations 214
 - (1) mobiliser les équipes éducatives autour d'une approche cohérente de la différenciation et de la remédiation 215
 - (2) les plans de pilotage/contrats d'objectifs des établissements 217
 - (3) le dialogue Famille-Ecole 218
 - (4) l'innovation pédagogique 218
- B. Opérationnalisation 220

OS 4.2 : INTEGRER AU PACTE UN PLAN DE LUTTE CONTRE LE DECROCHAGE **222**

- A. Orientations 222
 - (1) définir précisément les concepts et construire des indicateurs pertinents 223
 - (2) redéfinir les rôles et missions des intervenants et dispositifs 224
 - (3) définir un cadre renforcé de coordination effectif des intervenants/acteurs et dispositifs 226
 - (4) clarifier certaines procédures aux fin d'un meilleur suivi des élèves, y compris les exclusions scolaires 228
- B. Opérationnalisation 231

OS 4.3 : REpondre AUX BESOINS SPECIFIQUES DES ELEVES DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE **232**

- A. Orientations 232
 - (1) consacrer la démarche évolutive au cœur du dispositif de l'école inclusive 232
 - (2) le développement d'une approche cohérente des aménagements raisonnables 234
- B. Opérationnalisation 235

OS 4.4 : DECLOISONNER ET RECENTRER L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE **236**

- A. Orientations 236
 - (1) renforcer le pilotage de l'enseignement spécialisé 236
 - (2) réformer la formation initiale et de la formation continue 237

| | |
|--|------------|
| (3) développer quatre axes d'action spécifiques pour réduire le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé. | 237 |
| (4) renforcer le dialogue au sein de l'équipe éducative et avec le CPMS | 243 |
| (5) inciter à la création d'implantation de l'enseignement spécialisé au sein des bâtiments de l'enseignement ordinaire | 244 |
| (6) adopter un plan d'action pour favoriser l'insertion professionnelle des élèves de l'enseignement professionnel qualifiant (forme 3) | 244 |
| (7) les relations parents-enseignants | 245 |
| (8) poursuivre les efforts d'adaptation des épreuves externes et supprimer l'absence de visée certificative pour certains élèves | 246 |
| (9) la question de la répartition géographique de l'offre d'enseignement spécialisé | 246 |
| B. Opérationnalisation | 248 |
| OS4.5 : REFORMER LES CPMS | 251 |
| A. Orientations | 251 |
| (1) maintenir les CPMS hors de l'école | 251 |
| (2) recentrer les missions des CPMS sur les objectifs prioritaires assignés au système scolaire dans son ensemble et sur les objectifs spécifiques de chaque école définis dans le cadre de son plan de pilotage | 252 |
| (3) clarifier et renforcer les soutiens psycho-médico-sociaux | 254 |
| (4) améliorer la communication avec les équipes pédagogiques | 258 |
| (5) renforcer la qualité et la diversité des équipes de soutien | 259 |
| (6) développer le rôle des CPMS dans les relations écoles-familles | 260 |
| B. Opérationnalisation | 262 |
| OS 4.6 : SOUTENIR ET ACCOMPAGNER LES ECOLES A FORT ECART DE PERFORMANCE | 263 |
| A. Orientations | 263 |
| B. Opérationnalisation | 264 |
| OS 4.7 : REFORMER L'ENCADREMENT DIFFERENCIE | 265 |
| A. Orientations | 265 |
| B. Opérationnalisation | 267 |
| OS 4.8 : PROMOUVOIR LA MIXITE SOCIALE | 269 |
| A. Orientations | 269 |
| B. Opérationnalisation | 271 |

| | |
|---|------------|
| <i>OS 4.9 : S'ASSURER DE LA MAITRISE DE LA LANGUE DE L'APPRENTISSAGE PAR TOUS LES ELEVES</i> | 272 |
| A. Orientations | 272 |
| B. Opérationnalisation | 274 |
| <i>OS4.10 : LUTTER CONTRE LES INEGALITES LIEES AU GENRE</i> | 275 |
| A. Orientations | 275 |
| B. Opérationnalisation | 275 |
| <i>AXE STRATEGIQUE 5 : ASSURER A CHAQUE ENFANT UNE PLACE DANS UNE ECOLE DE QUALITE, ET FAIRE EVOLUER L'ORGANISATION SCOLAIRE AFIN DE RENDRE L'ECOLE PLUS ACCESSIBLE, PLUS OUVERTE SUR SON ENVIRONNEMENT ET MIEUX ADAPTEE AUX CONDITIONS DU BIEN-ETRE DE L'ENFANT</i> | 277 |
| <i>OS5.1 : ASSURER DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES DE QUANTITE ET QUALITE SUFFISANTES POUR TOUS LES ELEVES</i> | 280 |
| A. Orientations | 280 |
| B. Opérationnalisation | 282 |
| <i>OS5.2 : DEVELOPPER LA QUALITE DE VIE A L'ECOLE</i> | 283 |
| A. Orientations | 283 |
| (1) renforcer la prévention en matière de santé et de sécurité | 283 |
| (2) développer le sport dans le cadre des activités scolaires | 284 |
| (3) développer les activités extrascolaires et citoyennes et assurer l'ouverture de l'école et le partenariat avec les acteurs extérieurs | 284 |
| (4) développer dans chaque établissement des espaces de parole | 284 |
| (5) développer la prévention et la lutte contre la violence et le harcèlement (y compris les partenariats avec les acteurs extérieurs) | 285 |
| B. Opérationnalisation | 287 |
| <i>OS5.3 : ADAPTER LES RYTHMES SCOLAIRES</i> | 289 |
| A. Orientations | 289 |
| B. Opérationnalisation | 290 |
| <i>OS5.4 : ATTEINDRE PROGRESSIVEMENT LA GRATUITE</i> | 291 |
| A. Orientations | 291 |
| B. Opérationnalisation | 293 |

| | |
|---|------------|
| <i>OS5.5 : RENFORCER LA DEMOCRATIE SCOLAIRE</i> | 294 |
| A. Orientations | 294 |
| B. Opérationnalisation | 296 |
| PRINCIPES DIRECTEURS RELATIFS A LA MISE EN ŒUVRE DU PACTE ET A SON SUIVI | 297 |
| ANNEXES | 307 |
| <i>ANNEXE I - MODALITES DU PROCESSUS PARTICIPATIF DU PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE</i> | 308 |
| (1) Les grandes enquêtes | 308 |
| (2) Les Focus groupes (N=250) | 308 |
| (3) Les ateliers pédagogiques | 310 |
| (4) Les rencontres des parents | 310 |
| (5) La consultation des élèves | 310 |
| (6) Les conférences citoyennes | 311 |
| (7) Contributions sur le Site du Pacte ou adressées par courrier (ou courriel) | 311 |
| (8) Contributions de l'Alter-obs. | 311 |
| <i>ANNEXE II – SYNTHÈSE DE L'IMPACT BUDGETAIRE</i> | 315 |
| TABLE DES MATIÈRES DÉTAILLÉES | 318 |