# Orientations relatives aux objectifs du Pacte

*Projet d'avis du Groupe central*

*avril 2016*

# INTRODUCTION

Le deuxième avis du Groupe central vise – dans le cadre de la troisième phase des travaux du Pacte pour un Enseignement d'excellence – à présenter les orientations qu'il dégage des rapports des douze Groupes de travail thématiques et de la coupole Ecole–Culture[1]. Le GC attire l'attention du Gouvernement sur la nécessité d'articuler ces travaux avec ceux relatifs à la formation initiale des enseignants.

Les orientations reprises dans cet avis constituent un ensemble équilibré qui fait l'objet d'un consensus au sein du Groupe central.

Le présent document est adressé au Gouvernement afin que celui-ci adopte les orientations qui permettront d'entamer le travail de définition des priorités du Pacte à court, moyen et long terme. Dans ce cadre, le GC a réservé son avis sur les questions qui, à son estime, nécessitent de disposer d'une vue globale sur l'impact budgétaire des réformes proposées dans le cadre du Pacte, et sur les priorités à établir à cet égard. Le GC souligne qu'il s'agira, dans le cadre du travail de priorisation à venir, de tenir également compte de l'impact des réformes proposées sur la qualité du système scolaire - en termes d'équité, d'efficacité, ainsi que leur faisabilité - en vue de définir les objectifs prioritaires qui devront guider la mise en œuvre des réformes.

Dans ce contexte, le présent document soumet au Gouvernement des orientations pour approbation, ainsi que quelques points spécifiques nécessitant un arbitrage, en vue de la suite des travaux. L'avis identifie également certains thèmes qu'il est demandé aux GT ou à des instances spécifiques d'approfondir.

*

A ce stade des travaux, le GC confirme l'importance des thèmes discutés par les douze GT et la Coupole Ecole-Culture compte tenu des orientations qui sont présentées dans cet avis. Il souligne l'importance de la définition de la *qualité* du système scolaire qui guide ses travaux et qui repose sur l'équité, l'efficacité et l'efficience, ainsi que celle de la dimension systémique des travaux du Pacte, telle qu'elle s'exprime - à titre d'exemples - dans les lignes qui suivent :

- *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 devraient présider à la refondation de l'école, et plus particulièrement à la redéfinition et à l'allongement d'un tronc commun véritablement polytechnique. Il en va de même de la transformation du paradigme de

[1] INSERER la liste des GT et des noms des Présidents.

l'évaluation qui est intimement liée à la *lutte contre l'échec et le redoublement*, un des défis les plus importants de notre système scolaire. La mise en place de mécanismes de soutien et d'accompagnement propres à l'école inclusive, de stratégies de remédiation tout au long du parcours, doivent permettre de soutenir la suppression des mécanismes de redoublement et leur remplacement par des mécanismes qui en combinant bienveillance et exigence permettent, sauf exception dûment motivée, la continuité des apprentissages, et doivent également permettre la suppression des mécanismes de relégation.

- La *lutte contre les inégalités scolaires et la ségrégation des publics* représente également un enjeu majeur pour notre enseignement. Cet enjeu nécessite une approche intégrant de multiples dimensions telles une réforme de l'encadrement différencié, l'incitation au renforcement de la mixité au sein des établissements scolaires, une approche stratégique du soutien à la réussite, le renforcement de la qualité de l'enseignement dès la maternelle, la transformation du métier d'enseignant, du soutien aux équipes éducatives et aux équipes de direction, au renforcement de leur formation initiale et continue, le renforcement du partenariat familles-école, la meilleure orientation des élèves, la réforme de l'enseignement qualifiant, etc. La lutte contre les inégalités scolaires est également un enjeu de la nouvelle gouvernance du système scolaire.

- En matière de gouvernance du système scolaire, le GC s'accorde sur les principes à la base d'une réforme visant une *autonomie et une responsabilisation accrues aux différents niveaux du système*. La mise en œuvre de dispositifs innovants, tels que les plans de pilotage et ceux visant les écoles présentant un écart de performance, s'intègre dans une conception profondément renouvelée de l'organisation du système. La responsabilisation va de pair avec une nouvelle culture de l'évaluation, exigeant la construction et l'appropriation des outils nécessaires aux différents niveaux du système et par les différents acteurs.

- Le *soutien aux équipes éducatives ainsi que la revalorisation des métiers de l'enseignement* sont essentiels aux enjeux qui sous-tendent la refondation de l'école. La transformation de la fonction enseignante exige une formation initiale renforcée et doit s'accompagner de la diversification de la fonction enseignante et d'une nouvelle conception de la carrière, d'une évolution de la fonction de direction en faveur d'un leadership distribué, et du développement du travail collaboratif dans chaque école. Le développement d'une formation continue de qualité participera au soutien et à l'accompagnement des personnels de l'enseignement dans la transformation de leurs fonctions.

*

*Les conditions nécessaires au changement*

Lors de la première phase, le Groupe central a eu l'occasion de souligner que l'on ne changera pas l'école par la seule voie des décrets, et qu'il est dès lors nécessaire d'accompagner toute

réforme en mettant en place toutes les conditions nécessaires à son implémentation, notamment en créant les conditions indispensables à son appropriation par les acteurs, en vue de susciter leur adhésion. A cet égard, le Groupe central réaffirme tout d'abord qu'une des premières nécessités consiste à veiller aux aspects temporels du processus de changement en définissant des objectifs à court, moyen et long terme. Il est, dans ce cadre, essentiel d'éviter d'exposer les écoles et le système à un excès de processus de changements et de prendre en compte les délais nécessaires à l'appropriation et la mise en œuvre d'un nombre trop important de réformes.

- Le soutien aux équipes éducatives

Afin d'assurer l'appropriation par les acteurs, il convient aussi d'assurer que les changements s'organisent selon une planification qui permette l'information, la formation des personnels, ainsi que la participation à l'élaboration des réformes.

La transformation de la fonction enseignante doit s'accompagner – sans alourdir la charge réelle - d'une clarification du temps de travail, reconnaissant le travail effectué par l'immense majorité des enseignants en dehors de la classe ; du maintien d'un encadrement adéquat ; et de la confirmation de l'importance des statuts des personnels de l'enseignement

La dimension sociale du changement, en particulier le maintien de l'emploi et les conditions de travail (taille des classes, locaux et matériel), représente un point d'attention spécifique du Groupe central. Des plans de soutien, réaffectation, requalification, formation des enseignants doivent être développés et mis en œuvre afin d'accompagner le changement.

- La dimension participative du processus du Pacte

Nombre d'analyses et de recommandations internationales montrent que le caractère systémique des démarches d'amélioration de la qualité de l'enseignement suppose des conditions de dialogue et une dimension participative qui sont essentielles à la dynamique de changement. La consultation des acteurs - les élèves, les parents, les enseignants et les directions -, est organisée selon des modalités variées, sous la forme de contributions et de formations, de recueil de pratiques innovantes, de discussions entre pairs animées par les équipes académiques, et d'enquêtes thématiques[2]. La participation d'un large public représente également une dimension essentielle des travaux du Pacte[3]. Dans les semaines à venir, le GC veillera à articuler à son travail les contributions liées aux différents dispositifs participatifs.

*Les besoins de base immédiats de notre enseignement*

Parmi les mutations et les défis complexes qui caractérisent l'école, certains se présentent, dans notre système scolaire, à court terme et requièrent des décisions immédiates :

- La croissance de la population scolaire, et son impact quant aux places disponibles et à la situation des infrastructures scolaires, figurent parmi les points d'attention

[2]

[3] INSERER REF à la consultation des jeunes ; FRB…

immédiats des travaux. Sur ce point, le GC recommande au Gouvernement d'adopter les décisions nécessaires pour rencontrer des besoins de court terme et de poursuivre au plus vite les travaux en tenant compte des besoins et des analyses de moyen terme menés dans le cadre du Pacte.

- Il en va de même de la transition numérique dont on s'accorde à reconnaitre que l'élaboration d'une stratégie numérique pour le système scolaire représente une nécessité. Le Groupe central recommande au Gouvernement d'entamer les travaux sur la base des orientations adoptées dans les lignes qui suivent et d'accorder une attention prioritaire à mise en œuvre des engagements relatifs à la transmission des données informatiques.

*

Le GC insiste sur le fait que la mise en œuvre du Pacte suppose que les décrets et accords déjà adoptés fassent l'objet de décisions d'exécution rapides, en particulier dans les domaines suivants : sécurité des élèves et des personnels, stabilisation des membres du personnel, et liquidation de créances dues.

**

# GOUVERNANCE, ENSEIGNANTS ET DIRECTIONS

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 é**volution 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 3 niveaux qui viennent d'être évoqués, il importe d'insister sur 8 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.

## I. NOUVEAUX RAPPORTS ENTRE LE POUVOIR REGULATEUR D'UNE PART, LES PO ET LES ETABLISSEMENTS D'AUTRE PART : LA CONTRACTUALISATION

Le GC fait siennes à cet égard les orientations définies par le GT IV, 1. telles qu'elles sont précisées ci-dessous.

### 1. 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 suivants[4] :

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.

   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] 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.

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'objectifs[5]) 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.).

   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)[6] (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. 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).

[5] Pour la définition de ces notions, voir la suite du document.

[6] 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 ».

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 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 entrainer 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 :

    *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.

*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.

*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 reconnaitre 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.

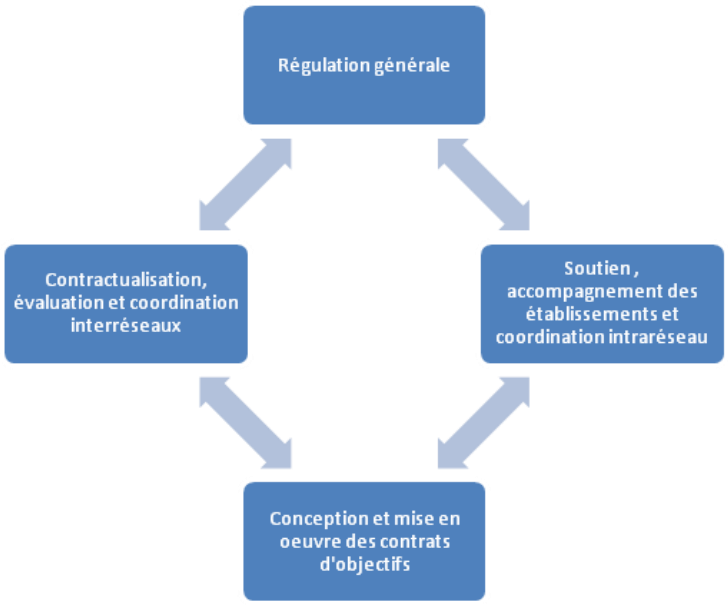
4. Ce nouveau plan de pilotage est ensuite discuté et négocié par le PO et la direction avec le DCO en présence d'un conseiller pédagogique. Le DCO est attentif à trois dimensions : a) la conformité générale des objectifs de l'école à son propre projet éducatif et pédagogique ; b) la conformité des objectifs (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.




### 3.1. 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 règlementations, 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 centralisation[7]. Il conviendra de faire évoluer l'organisation du pouvoir régulateur central pour tenir compte des principes de la présente note et améliorer l'efficience du pilotage. Le rôle de la commission de pilotage devra notamment être réinterrogé dans ce cadre. La réorganisation du pouvoir régulateur central est à approfondir dans la suite des travaux du Pacte.

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 »[8].** 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

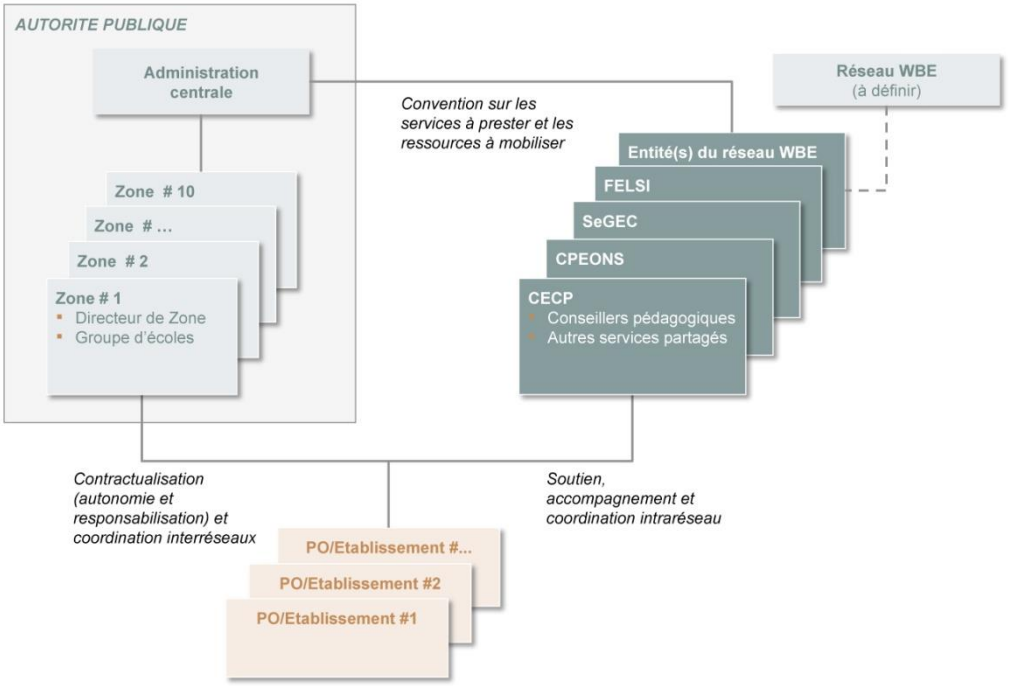
[7] Ce paragraphe ne concerne en rien les services actuellement assumés par les Fédérations de pouvoirs organisateurs.
[8] Cette zone correspond au découpage géographique des instances bassins Enseignement - Formation – Emploi.

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 intervals 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 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 - cfr 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.

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.). Elles assurent 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 dédicacés 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.

### 3.2. 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 scolaire[9]. 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.

### 3.3. 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).

Dans ce cadre, les conseillers pédagogiques aussi 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 ».

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

[9] 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.

Plus globalement, la mise en place de ce nouveau dispositif devra 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.

**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 délaisser 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'ambigüité, 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 enseignants 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. Il y a dissensus entre les représentants des Fédérations de PO et les représentants des organisations

syndicales sur la nécessité d'étendre cette implication aux autres types de recrutement*;*

d) Il y a dissensus entre les représentants des Fédérations de PO et les représentants des organisations syndicales sur la nécessité d'accroitre la souplesse dans la gestion des moyens d'encadrement*;*

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, voy 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 thèmes à approfondir dans la suite des travaux du Pacte

La mise en œuvre des contrats d'objectifs suppose :

1. **Une évolution substantielle de l'Administration générale de l'Enseignement**. Il s'agira en particulier de distinguer les fonctions d'autorité régulatrice et de pouvoir organisateur de WBE, de réorganiser le pouvoir régulateur, y compris l'inspection (réorganisation du pilotage central, y compris le rôle de la commision de pilotage,

organisation de la décentralisation, évolution des rôles de l'inspection, etc…) et de renforcer l'efficience de WBE dans le nouveau cadre de responsabilisation défini. Des propositions à cet égard vont être formulées par l'Administration avec l'aide du consultant.

2. **La mise en capacité des PO à assumer le rôle qui est le leur dans le cadre défini ci-dessus.** 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 remembrement de PO par exemple au sein d'ASBL ou d'intercommunales. À cet effet, des incitants doivent être envisagés dans le respect de l'autorité communale ou provinciale et de la liberté d'association. Cette question devra faire l'objet d'un approfondissement technique dans la suite des travaux du Pacte dans le cadre du GT IV, 2.

3. **L'optimalisation des ressources consacrées à l'accompagnement assuré par le conseillers pédagogiques et la contractualisation des relations entre le pouvoir régulateur et les fédérations de PO.** Il est renvoyé à la page 15 ci-dessus à cet égard.

4. **La production et la diffusion d'indicateurs**. Un GT sera chargé 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. Ce groupe de travail devra réfléchir aux 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. Ce GT 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. Cela concerne la communication de données, celle-ci devant servir exclusivement à l'évaluation de la qualité et des conditions d'enseignement prodiguées par les établissements. Cela concerne 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.

## II. NOUVEAUX RAPPORTS ENTRE LA DIRECTION DES ETABLISSEMENTS D'UNE PART, LE POUVOIR REGULATEUR ET LES PO D'AUTRE PART, DANS LE CADRE D'UNE DELEGATION SYSTEMATIQUE ACCRUE AU PROFIT DU CHEF D'ETABLISSEMENT ET D'UNE EVOLUTION SUBSTANTIELLE DE SA FONCTION

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 résulats 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'asumer 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 a priori la revendication d'une **aide administrative supplémentaire sur site pour les directions de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire spécialisé.** Il réserve toutefois son avis définitif sur cette question en attendant de pouvoir disposer d'une vue globale sur l'impact budgétaire des réformes proposées dans le cadre du Pacte et sur les priorités à établir à cet égard.
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 :

- **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[10] : ASBL, association de fait, intercommunale, etc. Concrètement, un ensemble d'établissements décident 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.

[10] Une solution ad hoc devrait être imaginée pour l'enseignement organisé par la FWB par un groupe de travail spécifique à ce réseau.

**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 surcroit de liberté pédagogique et organisationnelle.

- 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.
- 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.

Ces questions devront faire l'objet d'un approfondissement technique dans la suite des travaux du Pacte dans le cadre du GT IV, 2.

## 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 les délégations nécessaires en faveur 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'*[11]. 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. La question de la possibilité pour les directions de pouvoir intervenir dans **l'évolution de la carrière** des membres de leurs équipes devra être approfondie. La question d'une plus grande autonomie des directions dans la **gestion des moyens d'encadrement** doit également être approfondie.

Toutes ces questions seront approfondies dans la suite des travaux du Pacte dans le cadre de la Commission interréseaux des statuts ou d'une autre instance tripartite équivalente et dans le cadre d'un GT technique tripartite chargé d'aborder les règles en matière d'encadrement, pour ce qui concerne la gestion des moyens d'encadrement.

### 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.

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

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

- Revoir le **nombre minimal d'années d'ancienneté** requis. Une réflexion doit se tenir à ce sujet.

-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 :

- une sélection fondée sur une **lettre de mission** et sur la **définition préalable de la fonction** : référentiels d'activités et de compétences (avec indicateurs) ;
- 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.
- 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 ;
- un **feed-back** transmis à chaque candidat ;
- une **prise de décision finale** relevant du pouvoir organisateur.

**-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.

Ces questions seront approfondies dans la suite des travaux du Pacte par le GT III.3.

## 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 :

1) 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 interréseau doit être réfléchi notamment en fonction de l'objectif de mobilité des directeurs, de l'élargissement du périmètre de recrutement à l'interréseau 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.

2) 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.

~~3)~~ 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 dans la suite des travaux du Pacte, sans exclure d'emblée qu'une partie de cette formation puisse éventuellement se dérouler durant son stage.

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, intervisions, 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, les enseignants et le personnel administratif et technique des écoles

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 :

- L'évaluation du directeur est placée **sous l'autorité du PO ;**
- L'évaluation est conçue comme un **processus** dont la périodicité doit être déterminée ;
- 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 ;
- L'évaluation implique un **dialogue avec le PO**, structuré en étapes tout au long de la période ;
- En fin de période, l'appréciation est rendue sur base de **critères, d'indicateurs** et d'autres informations préalablement identifiés ;
- Le processus d'évaluation peut associer dans sa mise en œuvre une **expertise technique** spécialisée ;
- L'évaluation donne lieu à **des suites**, parmi lesquelles on citera le **développement professionnel** du chef de l'établissement.

Par ailleurs, 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.

L'opérationnalisation des mécanismes d'évaluation devra être approfondie dans la suite des travaux du Pacte dans le cadre dans le cadre de la Commission interréseau des statuts ou d'une autre instance tripartite équivalente. Les thèmes à aborder par cette instance dans la suite des travaux du Pacte sont précisés ci-dessous.

## 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.

***1. 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 :

- 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.
- Les coordinateurs pédagogiques doivent être pleinement reconnus par leurs pairs pour leur expérience et leur compétence en matière pédagogique comme en matière d'animation.
- 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
- Les coordinateurs pédagogiques ont un pouvoir de proposition, mais non pas un pouvoir de décision
- 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. La mise en place de ces fonctions nécessite, comme la dynamique de responsabilisation dans son ensemble et de nombreuses autres mesures recommandées dans le cadre du Pacte d'aborder les **règles relatives à l'encadrement.**

Cette question devra être approfondie dans la suite des travaux du Pacte dans le cadre d'un GT relatif à l'examen des règles en matière d'encadrement et à l'opportunité de les faire évoluer.

***2. 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. Pour le surplus, le GC réserve son avis définitif sur cette question et sur l'harmonisation des barèmes de direction en attendant de pouvoir disposer d'une vue globale sur l'impact budgétaire des réformes proposées dans le cadre du Pacte et sur les priorités à établir à cet égard.

## 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 :

***1. 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[12].** Pour cela il convient que les dispositions 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* ». Ces pistes qui n'ont pas encore été analysées seront étudiées dans la suite des travaux du Pacte par le GT III.3.

***2. 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. La question de l'aménagement éventuel des fins de carrière des directeurs sera examinée ultérieurement par le GC au moment où il disposera d'une vue globale sur l'impact budgétaire des réformes proposées dans le cadre du Pacte et sur les priorités à établir à cet égard et des propositions du GT III, 2 relatives aux fins de carrière des enseignants.

## III. NOUVEAUX RAPPORTS AU SEIN DES ETABLISSEMENTS DANS LE CADRE D'UNE DYNAMIQUE *D'ORGANISATION APPRENANTE* ET D'UNE EVOLUTION SUBSTANTIELLE DU METIER D'ENSEIGNANT LIEE AUX ENJEUX ACTUELS DE L'ECOLE

**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**

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

**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 niveau[13], 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 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;

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

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 et des travaux des GT III.1 et III, 2, le GC s'accorde sur les objectifs 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. A cet égard, **le GC adressera au *Comité de suivi de la formation initiale des enseignants,*** comme il l'a fait sur base des rapports d'orientation de ses groupes de travail, **une note reprenant les orientations qui doivent impérativement être prises en compte dans la réforme de la formation initiale** pour rencontrer les priorités définies dans le cadre du Pacte et il **suscitera des échanges approfondis** entre les instances du Pacte et le Comité de suivi à ce propos. Il s'agirait aussi de mettre en perspective dans la suite des travaux du Pacte, comme pour toutes les autres initiatives, les impacts budgétaires directs et indirects potentiels de cette réforme et l'analyse de l'impact dans le temps des différents éléments constitutifs de celle-ci sur l'équité et l'efficacité du système scolaire.

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 à ce stade sur les orientations suivantes :

## 1.1. L'organisation de la demande de formation : le plan de formation et le dossier de développement professionnel

**L**a formation en cours de carrière doit **à la fois participer au développement professionnel des membres des personnels et intégrer les besoins de l'établissement** en fonction de son projet éducatif, de son plan de pilotage, de son contexte socio-économique, des spécificités de niveau et des indicateurs de performance auxquels il peut se référer.

**1)** Dans ce cadre, la formation en cours de carrière des enseignants doit s'inscrire dans un **plan de formation** élaboré par la direction en concertation avec les enseignants d'une école. Le processus de construction et de mise en œuvre du plan de formation doit respecter les principes suivants :

- le **leadership pédagogique des directions** d'école en tant que premiers analyseurs et définisseurs des priorités de l'école de même que maîtres d'œuvre d'une co-construction du plan avec les enseignants avant que celui-ci ne soit soumis aux instances de concertation officielles;
- la **souplesse et l'adaptabilité de ce plan** selon les circonstances, les personnes, l'évolution des besoins, l'amélioration de la capacité individuelle et collective de nommer les problèmes et **l'évaluation continue** de ce plan, notamment sur la base de l'évaluation du transfert des acquis des formation dans la pratique des enseignants;
- la **consécration du membre du personnel comme acteur de sa démarche de professionnalisation** et l'importance d'intégrer les besoins des trajets de développement personnel de chacun au sein du plan de formation;
- la **prise en compte des dispositifs et objectifs** définis par ceux qui assurent le **pilotage du système éducatif dans son ensemble**;

Sur base de ces principes, les modalités de ce système de gestion collective de la formation en cours de carrière seront précisées dans la suite des travaux du GT III.1.

**2)** Parallèlement au plan de formation de l'établissement, il importe de définir les **modalités d'un système de gestion personnalisé de la formation** selon la carrière du membre du personnel de l'enseignement en concevant et en mettant en oeuvre un **dossier de développement professionnel (portfolio)** permettant de répertorier et de valoriser des compétences acquises en formation (formelle, non formelle et informelle) selon des modalités à définir. Le **« portfolio »** peut en toutes hypothèses avoir un intérêt pour stimuler la réflexion des enseignants sur leur pratique professionnelle et valoriser leur investissement. Pour le surplus, les **modalités d'utilisation du « portfolio » dans le cadre de l'évaluation** de l'enseignant doivent encore être approfondies par le GT III.1 sur la base des balises fixées ci-dessus, des travaux du GT III.2 et des travaux de la Commission interréseau des statuts ou d'une autre instance tripartite équivalente chargée d'approfondir les questions liées à l'évolution des règles statutaires du personnel enseignant.

## 1.2. L'offre de formation

La question de l'offre de formation en cours de carrière destinée à alimenter les plans de formation des établissements et les trajectoires de développement professionnel des enseignants est centrale.

**1)** 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, des réseaux d'autre part. **L'articulation entre les offres de formation réseaux et interréseaux** devra être reprécisée dans la suite des travaux du GT III.1 en partant des décrets de 2002.

Il conviendra par ailleurs dans ce cadre de :

-préciser les processus de collaboration entre les réseaux et l'IFC en vue d'articuler les offres de formation ;
-veiller à la clarification des objectifs assignés aux formations dans le but de pouvoir tendre vers plus d'opérationnalisation ;
-définir les modalités d'une liaison adéquate entre formation et accompagnement en vue de capitaliser davantage ces deux dispositifs ;
-permettre l'allongement de la durée de certaines formations par rapport aux prescrits décrétaux actuellement en vigueur.

**2)** Le **contenu de l'offre de formation continuée** devra évoluer en fonction des priorités du Pacte et de la prise en compte de l'évolution des contenus et de l'innovation en éducation. Si les **thèmes et orientations prioritaires des formations** en cours de carrière en interréseaux sont arrêtées par le Gouvernement sur la proposition de la Commission de pilotage, il convient de s'interroger sur la pertinence d'étendre ou non la détermination des thèmes prioritaires aux organismes des réseaux. En toutes hypothèses, un processus permettant d'aboutir à une articulation cohérente des offres de formation de l'interréseau et des réseaux par rapport au développement professionnel de l'enseignant et aux besoins collectifs en formation définis en fonctions des objectifs généraux du système éducatif et des objectifs spécifiques des établissements doit être mis sur pied.

**3) La question de la qualité de l'offre de formation** doit également être abordée. A cet égard :

-le GT III, 1 approfondira la question de la **formalisation d'une démarche qualité** pour les formations en cours de carrière et celle de la pertinence de créer un organe chargé de cette matière ou d'étendre les missions de l'Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur à la formation en cours de carrière des enseignants. En toutes hypothèses, le GC estime indispensable de développer cette politique de qualité qui pourrait avoir un impact très important sur l'efficacité et l'équité du système scolaire.

-le GT III.1 approfondira également dans le même sens la question de la **professionnalisation de l'activité de formateur** en lien avec la question de l'instauration d'une carrière en trois étapes pour les enseignants et la qualité « d'enseignant expérimenté » (infra)**.**

**4)** Le GC estime enfin que la question de **l'articulation structurelle de la formation initiale et de la formation en cours de carrière des enseignants** est une question véritablement centrale qui doit être approfondie conjointement par le GT III.1 et la Comité de suivi de la

formation initiale. Les programmes de l'une et de l'autre ne peuvent se concevoir indépendamment l'une de l'autre. Les formations initiales et continues doivent être structurées en continuum d'apprentissage pour constituer un processus global, permanent et cohérent.

### 1.3. Les modalités et obligations minimales de la formation en cours de carrière

**1) Ces modalités doivent être précisées** en fonction des niveaux et types d'enseignement d'une part, et du parcours professionnel d'autre part. La question du **nombre d'heure minimal à consacrer à la formation en cours de** carrière sera abordée par le GT III, 1 d'une part, sur la base des travaux du GT III, 2 relatifs à la charge des enseignants (infra) et d'autre part, sur la base des différentes modalités de formation qui peuvent être envisagées (formation en présentiel, formation hybride, engagement dans des recherches participatives, e learning, etc.). Le GC souligne à cet égard que la FWB offre moins de jours de formation continuée que les autres pays de l'OCDE alors que la longueur de la formation en cours de carrière peut avoir un impact relativement important sur l'efficacité et l'équité du système si elle est de qualité.

2) Il importe dans ce cadre **d'élargir le champ des modalités à prendre en compte en tant que formation en cours de carrière.** A cet égard, le GC insiste sur **l'impact positif de la formation continuée des enseignants par le biais de pratiques d'accompagnement collectif et collaboratif.** Sont en outre concrètement visés dans le cadre de la diversification des modes de formation: le e-learning, la formation alternée/l'immersion et l'accompagnement individuel. Dans ce cadre, il conviendra en particulier de définir quelles conditions doivent être remplies pour qu'une formation soit «valide» et comment la réalisation de ces conditions peut être vérifiée.

## 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.

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

Dans ce cadre, le GC s'accorde sur les initiatives suivantes :

***1. Optimaliser 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 :***
Les points qui suivent devront être approfondis dans le cadre notamment du GT relatif à l'examen des règles en matière d'encadrement et à l'opportunité de les faire évoluer :

- Partir de la population au 15 janvier précédent
- Réduire les retards d'attribution en début d'année ;
- Modifier dans l'enseignement maternel l'attribution des emplois d'instituteur par demi-emploi selon la population du 30 septembre de l'année scolaire en cours par l'attribution de capital-périodes en fonction de la population accueillie en maternel soit

à la dernière date de comptage de l'année scolaire qui précède (après les vacances de Printemps), soit à l'avant dernière date de l'année scolaire qui précède (après le congé de carnaval);

Par ailleurs, la question des congés, absences et disponibilités devra être abordée par l'instance tripartite (autorité, po et syndicats) chargée d'approfondir les questions liées à l'évolution des règles statutaires du personnel enseignant. Dans ce cadre, il s'agira notamment d'approfondir le point suivant : permettre une meilleure anticipation encore des remplacements en imposant aux enseignants, dans tous les réseaux, d'aviser le 15 juin des congés prévisibles qu'ils ont l'intention de prendre (au premier septembre ou premier octobre). La notion de « congés prévisibles » devra être précisée.

***2. Etudier les mesures permettant de stabiliser plus rapidement l'enseignant débutant et de limiter le morcellement de sa charge de travail***

Cette question fondamentale pour le GC doit être approfondie dans la suite des travaux du pacte sur la base d'un approfondissement technique, notamment dans le cadre de l'instance tripartite consacré à l'évolution des règles statutaires du personnel enseignant (infra). Dans ce cadre, la question de la « portabilité » de l'ancienneté administrative acquise dans un PO dans les autres PO et ses conditions de mise en œuvre tant du point de vue du personnel que du point de vue de l'employeur devront être examinée . Il en va de même de la création d'un pool d'enseignants remplaçants dans l'hypothèse de l'instauration d'une « année sabbatique » pour les enseignants expérimentés (voir infra à cet égard) et de la création de fonctions généralistes (enseignants sans classe) dans les établissements scolaires.

***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 doit être approfondie dans la suite des travaux du pacte sur la base d'un approfondissement technique, notamment dans le cadre du GT consacré à l'évolution des règles statutaires du personnel enseignant (infra).

## 2.2. 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 envisagées :

***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.

***3. Promouvoir le co-titulariat ou le travail conjoint par binômes***

Les conditions de mise en œuvre de cette mesure doivent être approfondies en cohérence la création de fonctions d' « enseignants référents » (voir ci-dessous).

***4.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. L'opérationnalisation de cette mesure reste à approfondir en fonction notamment des discussions sur l'évolution de la carrière de l'enseignant, la prise en charge des fonctions spécifiques et la question de la charge.

***5. Aménager la charge de travail face à la classe pour les enseignants débutants***

L'impact de cette mesure doit être mis en rapport avec son coût potentiellement élevé. Le GC réserve son avis sur cette question en attendant de pouvoir disposer d'une vue globale sur l'impact budgétaire des réformes proposées dans le cadre du Pacte et sur les priorités à établir à cet égard.

***6. 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.
2. La question se pose ensuite de la **reconnaissance du temps de travail collaboratif** dans la charge horaire officielle des enseignants. Cette question doit être approfondie dans la suite des travaux du Pacte.

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. 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.

## 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 exercés au sein des établissements par des enseignants expérimentés au profit de leurs collègues. C'est le cas par exemple des ccordinateurs pédagogiques dont il est question supra (point…, page…) Pour le surplus, cette question est en cours d'approfondissement par le GT III.2.
3. Il apparaît nécessaire d'optimaliser les ressources consacrées à l'accompagnement assuré par les **conseillers pédagogiques**. Cette question doit être approfondie dans la suite des travaux du Pacte.
4. Le développement de **plateformes numériques** d'échanges de bonnes pratiques et d'outils pédagogiques est une nécessité (voir 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 seront approfondies dans la suite des travaux du Pacte, notamment dans le cadre d'un examen du rôle et de l'organisation des CPMS.

## 5. Définir et clarifier le temps de travail des enseignants

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 approfondie 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 complémentaires 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 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 interréseau des statuts ou d'une autre instance tripartite équivalente.

## 6. Développer l'évaluation des enseignants

Il est renvoyé aux principes développés ci-dessus en matière d'évaluation des enseignants. Par ailleurs, cette initiative est en cours d'approfondissement par le GT III.2.

## 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 début ou fin de carrière) ;
- la nécessaire diversification des fonctions pédagogiques à exercer au sein des établissements (la définition de ces fonctions est en cours d'approfondissement par le GT III.2)

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.

Dans ce cadre, les propositions suivantes doivent être approfondies dans la suite des travaux du Pacte :

1. **Revoir le régime des congés, absences et disponibilités (CAD)**

   Le régime prévalant aujourd'hui dans l'enseignement subventionné et organisé en FWB offre de nombreuses possibilités de « mobilité » (temporaire ou définitive) en cours de carrière, mais apparaît comme un système fort complexe, avec parfois des impacts sur le salaire et la pension. Cette forme de mobilité est par ailleurs surtout accessible aux enseignants nommés à titre définitif. Cette question est en cours d'approfondissement par le GT III.2.

2. **Redéfinir la carrière sur la base d'une séquence de trois étapes**

   Il est proposé de redéfinir la carrière sur la base d'une séquence de trois étapes : enseignant en période *probatoire* (comme c'est le cas dans la plupart des pays européens ; cette première période correspondrait à celle où l'enseignant n'est pas nommé), enseignant *confirmé* et enseignant *expérimenté*. Il est clair qu'au terme de la première période, l'enseignant accèderait au statut d'enseignant définitif et qu'il resterait ensuite statutaire jusqu'à la fin de sa carrière sans que jamais sa rémunération ne puisse descendre en-dessous de la rémunération attachée au barème qui sera le sien à ce moment. Pour le surplus, à chaque étape correspondraient des avantages et des responsabilités spécifiques liées à l'ancienneté et à l'expérience. La charge de travail pourrait en effet déclinée différemment en fonction de ces étapes. Par exemple, un enseignant senior pourrait avoir moins d'heures de cours seul en classe, mais devrait assurer certaines fonctions de tutorat, d'enseignement en duo avec un débutant, de formation, d'aide à la direction ...

   Par ailleurs, un système d'évaluation et de promotion interviendrait pour, d'une part, la transition entre enseignant en période probatoire et enseignant confirmé et pour,

d'autre part, la transition entre enseignant confirmé et enseignant expérimenté. Le dispositif de cette évaluation est à approfondir. L'accès au statut d'enseignant expérimenté correspondrait à une promotion indépendante des fonctions assumées. Cependant, pour autant qu'ils en aient les qualités, les enseignants expérimentés pourraient se voir confier des tâches telles que la coordination du tutorat, la coordination des stages ou certaines fonctions d'aide à la direction notamment. Dans le cadre de leur carrière, les enseignants confirmés et expérimentés pourraient donc occuper différentes fonctions *temporaires*, chacun retrouvant normalement tôt ou tard son métier de base d'enseignant et/ou passant à une autre fonction spécifique. Certaines de ces fonctions pourraient faire l'objet d'avantages symboliques et/ou matériels nécessaires pour motiver des personnes de valeur et leur permettre d'exercer les responsabilités dans les meilleures conditions.

Cette question essentielle de la carrière en trois étapes doit être approfondie dans la suite des travaux du pacte sur la base d'un approfondissement technique, notamment dans le cadre du GT consacré à l'évolution des règles statutaires du personnel enseignant.

3. **Création d'une possibilité d'»année sabbatique» pour les enseignants «expérimentés»**

Il est envisagé de prévoir une « année sabbatique » dans la carrière des enseignants. Cette année serait consacrée d'une part (50 %) à sa formation ou à un projet de développement professionnel (participation à une recherche, voyage d'études et d'observation professionnelle à l'étranger …) et, d'autre part (50 %), au remplacement d'enseignants temporairement absents (dans le cadre de la constitution d'un « pool d'enseignants remplaçants »). Les enseignants en « année sabbatique » devraient permettre de couvrir une partie (à évaluer) des besoins de remplacement de courte durée. Ils libéreraient par contre, pour un an, leur propre poste à des enseignants débutants qui trouveraient dans ce cadre de bien meilleures conditions d'entrée dans le métier que dans une succession d'intérims de courte durée. Par ailleurs, certains de ces enseignants en sabbatique, qui possèdent une compétence et/ou une expérience utile aux autres, pourraient également proposer leurs services en tant que formateurs.

Cette proposition doit être approfondie dans la suite des travaux du pacte sur la base d'un approfondissement technique, notamment dans le cadre du GT consacré à l'évolution des règles statutaires du personnel enseignant.

## 8. Revaloriser la fonction enseignante

Une série de réformes abordées supra doivent permettre de revaloriser et de renforcer l'attractivité du métier d'enseignant. C'est en particulier le cas de :

- la réforme de la formation initiale ;
- l'amélioration des conditions d'emploi et de travail en début de carrière ;
- la diversification de la carrière enseignante ;
- le développement de la dynamique collective des équipes éducatives dans le cadre du leadership distribué

La définition de la charge de l'enseignant au-delà du travail presté face à la classe peut également contribuer à la revalorisation d'une profession trop souvent caricaturée sur base de ses congés et de ses horaires théoriques.

Pour le surplus, le GC est circonspect par rapport à l'idée de contacts à nouer, prioritairement avec la RTBF, dans la perspective d'une production de valorisation de la figure sociale de l'enseignant. Le GC souligne en effet que l'impact de campagnes médiatiques visant soit à attirer les jeunes dans le métier d'enseignant, soit revaloriser le métier de ceux qui l'exercent est aléatoire et dépend en toutes hypothèses de l'importance des moyens budgétaires qui lui seraient consacrés. A ce stade, le GC ne considère pas ces campagnes comme prioritaires. Il considère toutefois que des contacts pourraient opportunément être noués avec les médias à propos des contenus éditoriaux susceptibles de valoriser les enjeux et les bonnes pratiques de l'école et par ce biais d'améliorer l'attractivité de la fonction enseignante.

## 9. Thèmes à approfondir dans l'instance tripartite consacrée à l'évolution des règles statutaires du personnel enseignant

Un certain nombre d'objectifs visés ci-dessus sont comme mentionnés en cours d'approfondissement dans le cadre du GT III.2. Il est proposé par ailleurs de confier à la Commission interréseau des statuts ou à une autre instance tripartite équivalente l'approfondissement des questions liées à l'évolution des règles statutaires du personnel enseignant avant de les négocier dans les instances officielles ad hoc. Comme mentionné supra, les questions suivantes seront abordées dans ce cadre:

-les mesures permettant d'aboutir à une stabilisation plus rapide des enseignants débutants, dont la « portabilité de leur ancienneté » et de limiter le morcellement de leur charge ; et dans ce cadre, le régime des congés, absences et disponibilités ;

-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, y compris les dispositions qui vont à l'encontre de cet objectif;

-l'implication plus grande du directeur dans la gestion des ressources humaines de son établissement (recrutement, sélection, évaluation, etc…) ;

-les modalités d'une évaluation performante du personnel enseignant ;

-l'instauration d'une carrière en trois étapes pour les enseignants, y compris l'aménagement de leurs fins de carrière et la question des fonctions spécifiques réservées aux enseignants dits « expérimentés »;

-l'instauration d'une « année sabbatique » pour les enseignants « expérimentés »;

-la définition et la clarification du temps de travail des enseignants.

**

# CADRE D'APPRENTISSAGE, CONTENUS DES SAVOIRS ET COMPETENCES

Les évolutions complexes, les défis et les exigences accrues de nos sociétés [14] imposent de doter l'ensemble des élèves d'un bagage réellement commun, étendu, solide et ambitieux. C'est d'abord sur la maîtrise de cet essentiel que porte l'exigence d'égalité. Ce principe exige la **redéfinition et le renforcement du tronc commun, en vue d'en faire un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire** qui apprenne à comprendre le monde, à le penser et à le transformer **(I)**. Les orientations relatives à la redéfinition et au renforcement du tronc commun s'accompagnent de propositions de modification de structures des dernières années du secondaire **(II)**, ainsi que concernant les transitions aux quatre périodes charnières **(III)**. Les objectifs et le cadre de l'apprentissage en général font l'objet de recommandations dont la mise en œuvre appuiera également celle du nouveau tronc commun **(IV).**

## I. Le tronc commun redéfini et renforcé

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 maîtrise 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 maitriser 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

14 Voir à ce propos le rapport de synthèse du GT2, « Sens, valeurs, objectifs et missions de l'école du XXIe siècle », pp. 6-7.

d'aptitudes, également valorisées, en leur faisant bénéficier d'approches pédagogiques diversifiées.

*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.

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.

Apprécier, pratiquer et appréhender *différentes formes 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.

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 maitriser 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.

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 évènements 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 ; et poser un regard critique sur l'information.

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.

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 réalisation d'objectif, 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'auto-évaluer. 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 surcroit 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 à suivre les différents parcours ultérieurs.

*

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.

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. 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 deux, trois ou quatre 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 ; l'évolution d'un certain nombre d'approches pédagogiques ; 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 qui soient axés sur le **diagnostic précoce, la pédagogie de la différenciation et des stratégies de remédiation** (voir *infra*, chapitre relatif à l'orientation et la lutte contre l'échec). 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 tienne 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.

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.

- 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).
- Parmi les activités formellement étiquetées comme évaluatives, les **évaluations formatives sont prépondérantes par rapport aux évaluations sommatives**, sans toutefois, que leur place ne devienne excessive. 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 formative 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.
- 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 1er 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.
- **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.

- **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)[15]. On note que la question des élèves qui ne parviennent pas à obtenir le CTC devra être envisagée dans la suite des travaux.
- Il est relevé que la conception du CTC, supposé évaluer la maitrise 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

15 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.

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 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. 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.

**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 1e 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.

## II. 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 »**[16], 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 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 »[17] et une autre dite « technologique », tournée vers certains secteurs professionnels 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

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

17 (en incluant donc des enseignements pratiques et autorisant l'accès à l'alternance)

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 2ème année différenciée).

## III. Les transitions lors des quatre périodes charnières

### *1. Les transitions du maternel vers le primaire (en lien avec GT II.1)*

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 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 maitrise qui leur permet de poursuivre avec fruit leur parcours dans l'enseignement obligatoire. L'obligation scolaire, l'inscription obligatoire à 3 ans (qui pourrait être imposée 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 la suite de l'avis du GC, et en particulier dans le cadre des orientations adoptées concernant le maternel, la lutte contre l'échec, et les inégalités.

### *2. 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.

3. *Les transitions entre le TC et les dernières années du secondaire (en lien avec le GT II.2 et GT I.3)*

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.

4. *Les transitions des dernières années du secondaire vers le supérieur ou vers l'emploi (en lien avec le GT II.2 et GT I.3)*

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.

## IV. Repréciser les objectifs et le cadre de l'apprentissage en général

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 maitrise 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** et, au besoin, compléter, via un addendum, voire réécrire l'actuel cahier des charges de 2012 présidant à la rédaction des référentiels (à l'exception des référentiels en cours de finalisation), en veillant à y intégrer une série de recommandations ayant pour buts de : *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 ; *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 ; *préciser*, au sein des référentiels, les attendus y compris en termes de savoirs et de niveaux de maitrise, en explicitant, notamment par des exemples d'outils d'évaluation, ce qui doit être maitrisé 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 ; 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 fondamentaux[18], 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 » des UAA soit possible, voire 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 connaitre 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 maitrise 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 »

18 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 évènements 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.

capable d'arbitrer d'éventuels différents internes non surmontés au sein des GT référentiels. La composition de la Commission des référentiel 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, dans la perspective de mettre à jour et d'actualiser ceux qui sont déjà inscrits dans les référentiels, de permettre de fixer des niveaux de maitrise à atteindre et de préparer aux évaluations externes, 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 décrétal 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 maitrise 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.

**

# L'ENSEIGNEMENT QUALIFIANT

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.

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

- l'organisation de l'enseignement qualifiant ;
- les structures et institutions de l'enseignement qualifiant ;
- les synergies Enseignement-Formation-Emploi/Entreprises.

Dans la perspective de cette réforme, le renforcement du tronc commun – qui vise l'amélioration l'apprentissage des savoirs de base [essentiels], tout en permettant à chaque élève d'avoir accès aux différents métiers -, constitue un élément essentiel. 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. 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.

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, ainsi qu'avec les instances régionales, en vue de trancher clairement l'articulation des périmètres des opérateurs de formation et d'enseignement.

## 1. *L'organisation de l'enseignement qualifiant [orientation et parcours]*

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 qui devraient présider à la définition d'un cahier de charges précis concernant ce premier axe de réforme du qualifiant :

- **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 devenir réellement qualifiantes ou être transférées dans l'enseignement de transition. Dans le cadre de cette réorganisation, la filière qualifiante mène à l'obtention d'un « certificat de qualification-métier » revalorisé et permettant une transition immédiate vers l'emploi. La filière qualifiante peut par ailleurs mener vers l'enseignement supérieur, à condition que l'élève ait suivi un complément adéquat visant l'obtention d'un CESS. Ce complément pourrait être défini d'une part sous la forme d'un module complémentaire durant les deux dernières années (5-6), et d'autre part sous la forme d'une année complémentaire.

- **La simplification et mise en cohérence des parcours** en tenant compte de la diversité ou spécificité des métiers, mais en limitant les parcours possibles pour chaque métier (tout en évitant de prévoir des parcours uniques). 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. 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.

- **L'amélioration de l'orientation à l'entrée *du* et *dans* le qualifiant** 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 traité 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.
- Le GC considère que les dispositions nécessaires doivent être prises pour **rendre l'offre plus lisible et cohérente par grands secteurs d'activités** dans et entre les bassins EFE, en rendant les spécialisations liées à ces secteurs évolutives au cours du cursus qualifiant, et ce afin de renforcer l'attractivité des filières qualifiante et d'améliorer l'orientation des élèves. Il conviendrait de permettre le choix d'un « secteur » et, ultérieurement dans le courant de la première année, le choix de son métier. Il faudrait éventuellement permettre d'en changer sur la base d'un bilan de compétences.

- **La certification et la transition vers l'emploi ou le supérieur** doivent également être clarifiées, en vue de contribuer à la valorisation de l'enseignement qualifiant. De façon à permettre aux jeunes qui le souhaitent un passage harmonieux vers le supérieur, il s'agit de définir les modalités du complément à offrir (voir *supra*) en vue de l'obtention du CESS, ainsi que les dispenses éventuelles pour le passage aux études supérieures techniques dans le même domaine d'activités. On note par ailleurs que les épreuves sectorielles, qui pour certaines d'entre elles apparaissent comme obligatoires pour l'accès à l'emploi, présentent une situation très diversifiée selon les secteurs. L'articulation des épreuves sectorielles, qui concernent certaines compétences techniques, et de la certification de qualification de l'école doit être approfondie. Des dispositifs de transition vers l'emploi mériteraient en outre d'être développés.

### *2. Les structures et institutions de l'enseignement qualifiant*

La première phase de diagnostic du Pacte a plus généralement pointé les problèmes qui caractérisent les structures en charge de l'organisation de l'offre du qualifiant :

- Un manque de vue d'ensemble et de coordination entre acteurs ; un nombre important d'instances avec des rôles mal définis ; trop peu d'allocation commune et de mutualisation de ressources ;

- Des procédures d'ouverture et de fermeture d'options non-adaptées ; un processus de rédaction des profils métiers et de formation trop long, et ne répondant pas toujours aux besoins du terrain.

-

*

**Les pistes relatives au SFMQ et à la CPU, concernant les Bassins EFE (et les Chambres Enseignement) et le pilotage de l'enseignement qualifiant, doivent faire l'objet d'une réflexion approfondie permettant une approche plus large et mieux intégrée du pilotage.**

Concernant le **SFMQ**, le Groupe central, en soulignant l'utilité du SFMQ, s'accorde sur les trois objectifs-clé visant à son amélioration :

- la production plus rapide des profils métiers et la meilleure réactivité à l'évolution des métiers,
- la production de profils en plus grande correspondance avec les réalités du monde de travail ;
- la production de profils qui permette une plus grande mobilité des apprenants (en impliquant les opérateurs de l'enseignement et de la formation) ;
- la structuration des profils par grands secteurs d'activités.

La simplification des profils métiers et formation est souhaitée. On note par exemple que la transposition des profils métiers flamands représenterait un gain de temps ; le profil formation s'il est simplifié pourrait être utilisé tel quel dans le profil de certification. En outre, la professionnalisation des cadres du SFMQ et la prévisibilité du cadre budgétaire sont également important. Il est donc essentiel de renforcer de manière significative l'efficience du SFMQ pour que celui-ci termine ses travaux au plus vite.

Concernant la **CPU**, elle s'inscrit dans un contexte européen (ECVET) dont le but est de faciliter le transfert et la capitalisation des acquis d'apprentissage en vue d'assurer la transparence des certifications, l'accès à l'emploi et la mobilité des personnes, celle–ci étant géographique, professionnelle (LLL, accès aux nouveaux métiers) ou intra cursus. En valorisant la reconnaissance des acquis, la CPU vise également la réduction de l'échec scolaire et du décrochage. Outre ses diverses adaptations au cadre d'une réforme visant la revalorisation de l'enseignement qualifiant, il convient de poursuivre la réflexion concernant la question des qualifications partielles, les modalités de remédiation concernant les difficultés profondes de l'élève, et la mobilité entre opérateurs. Il est proposé à ce stade de faire évoluer la CPU et d'améliorer sa gouvernance 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.

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 [fiche impact]. Dans ce cadre, le GC s'accorde sur les **principes généraux de pilotage de l'enseignement qualifiant** suivants **:**

- 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.

- 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 pourrait également être étudiée.

- 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 meso), 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. Concernant en particulier l'anticipation des évolutions structurelles et sociétales (macro), le pilotage renforcé du qualifiant doit permettre (au niveau adéquat) le renforcement de la coordination entre un large ensemble d'acteurs, y compris les institutions du marché du travail, les secteurs, les entreprises, mais aussi les opérateurs de formation, l'enseignement supérieur technique et les pôles d'excellence universitaires (centres de développement technologiques).

- 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 [groupes à risques].

- 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.

- On notera enfin que le pilotage de l'offre d'enseignement doit également s'articuler à la réflexion relative aux flux d'élèves, leur orientation et leur information, en vue 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.). A cette fin, une méthodologie cohérente devra être élaborée par la FWB et viser les collaborations avec les entités régionales.

*

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. **Les principes suivants devront orienter les travaux ultérieurs** :

- Un travail de définition des critères plus précis d'ouverture et de fermeture dans le cas des options qui conduisent trop peu vers l'emploi, doit être mené par le pouvoir régulateur, certaines options devant 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.

- Dans les cas de décision de réduction d'offres, des plans de soutien, réaffectation, requalification, formation des enseignants doivent être développés et mis en œuvre.

- Le mécanisme actuel de financement des établissements basé sur le nombre d'élèves peut avoir des effets « désincitant » en termes de redéploiement et d'optimisation de l'offre d'options. Un nouveau mode de calcul des moyens octroyés aux établissements qualifiants devra être envisagé intégrant notamment les paramètres relatifs à l'organisation de formations en phase avec les besoins socio-économiques identifiés, ainsi qu'un *phasing out.*

### *3. Les synergies Enseignement-Formation-Emploi/Entreprises*

Une proximité renforcée avec le monde de l'entreprise, y compris les partenaires sociaux, est essentiel à l'enseignement qualifiant. 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 entreprises[2]. 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.

- Le développement de **l'immersion** (voir *supra*) 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.

- En ce qui concerne **l'alternance**, les mécanismes de formation duale (alternance école – milieu du travail) représentent un potentiel important pour une revalorisation de l'enseignement qualifiant, et pour à terme l'inclusion au marché du travail des diplômés du qualifiant. Le développement de places d'alternance de qualité passe par une meilleure coordination notamment avec les Bassins et les secteurs, un encouragement à impliquer les membres du personnel de l'entreprise dans le « tutorat », et une nouvelle mission d'accompagnateur pour les enseignants [voir *supra*].

Il est dès lors 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.

**

# LA TRANSITION NUMERIQUE

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), 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.

A ce stade des travaux, 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 (I) ; des mesures d'accompagnement et de formation (II) ; l'équipement (III) ; et les modalités de diffusion et du partage des pratiques (IV). 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 (V).

## I. 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).

Parmi les orientations qu'il adopte, le GC estime qu'il conviendra de :

- **Définir les compétences spécifiques de la "société numérique" :**
    - Rédiger les référentiels de compétences numériques en mettant en évidence la triple articulation entre les composantes sociales, informationnelles et techniques de la "société numérique"
    - 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 liés à la "société numérique" à intégrer à d'autres disciplines :**
    - Réviser les référentiels de compétences en mettant en évidence la triple articulation entre les composantes sociales, informationnelles et techniques de la "société numérique"
    - 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 **reconnaître la valeur pédagogique et affirmer l'équivalence juridique des compétences, des contenus et documents numériques** en **:**

- Inscrivant, dans les projets d'établissements, une réflexion relative concernant le degré d'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) mis en valeur par la communauté éducative (et spécialement en lien avec les stratégies d'éducation à la citoyenneté et aux médias) mais également - et dans une dimension « stratégique »- dans les plans de pilotages.
- Poursuivant la réflexion sur le fait d'évaluer les compétences numériques au même titre que les autres compétences et ce en cohérence avec les orientations adoptées en matière d'évaluation (dans ces différentes dimensions).

## II. 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 acteurs de terrain un accompagnement technopédagogique pour les projets à construire, mener, prolonger, analyser ou évaluer**. Un rôle spécifique pour les conseillers pédagogiques, d'une part, et pour les inspecteurs d'autre part, pourrait permettre d'améliorer le soutien à l'intégration des TIC à l'école, mais aussi à l'identification des problèmes et à la diffusion des innovations. L'orientation générale prise à ce stade par le GC consiste à :

- Envisager un renforcement des « équipes » de conseillers techno-pédagogiques (*in situ*) pour accompagner localement les enseignants et leurs initiatives numériques. La présence de référent dans les écoles pendant une période précise avant que chaque enseignant ait développé ses compétences de la société "numérique" pourrait être envisagée.

La **formation à l'intégration des innovations pédagogiques et de l'usage du numérique** en tant que levier potentiel pour favoriser l'innovation doit être revue et renforcée dans le cadre des formations**.** Le GC soutient 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.

## III. Équipements 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.

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 :
    - 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 débuter cette intégration de ne pas être désavantagées.
    - 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 (voir infra) devrait veiller à assurer que des équipes locales de conseillers techno-pédagogiques et/ou les référents dans les écoles, 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** :
    - être **interopérables** (pour faciliter l'intégration souples de technologies diverses et favoriser les échanges et la communication entre ceux-ci) ;
    - être **utilisables** (dans le sens de l'utilisabilité ergonomique à savoir efficace, efficient et satisfaisant pour l'usager[19])
    - être le plus **pérennes** possible (durée de vie longue, usage évolutif, etc.)
    - être basés sur **l'existant** (s'accorder aux investissements et choix réalisés)
    - permettant d'assurer un **contrôle** (sécurité, nuisances pour la santé[20], etc.)
    - destiné à être utilisable **en classe** plutôt qu'en laboratoire (souplesse d'intégration)
    - moyennant le fait de tenir compte aussi des qualités précisées ci-dessus, envisager des solutions de type **"logiciels libres" quand c'est opportun**.

[19] https://fr.wikipedia.org/wiki/Utilisabilit%C3%A9

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

## IV. 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:

- **Créer des *espaces* numériques**[21] **(...-Lab) pour partager, co-construire, apprendre, réfléchir ensemble et diffuser les pratiques et leurs effets. A côté des** Rencontres "Écoles et Technologies (Cellule Projets TICE de la Direction Enseignement.be (SGPSE) et des forums TICE (réseau Libre) , il est envisagé d'opter pour des modalités plus organiques dans leur conception, à l'instar des Fab- (Edu- Social- ...) Labs conçus comme des lieux où la créativité peut s'exprimer. Ces lieux devraient pouvoir bénéficier d'une animation, d'une démarche proactive (c'est-à-dire qui émet des propositions d'activités, de rencontres plutôt que d'attendre uniquement des demandes) qui doit être coordonnée.
- **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 pratiques[22].

## V. Nouvelle gouvernance numérique du système scolaire

[21] La localisation de ces espaces doit se réaliser à un niveau intermédiaire : un débat a eu lieu proposant des solutions diverses (bassins ? réseaux ? etc.).

[22] 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/

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.

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 intègrer 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 RBxl), 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'éducation[23]).
- **Une architecture numérique intégrant les aspects pédagogiques et de gouvernance administrative 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

[23] http://eduscol.education.fr/cid56994/sdet-version-5.html

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.

- Le thème de **l'articulation entre la plateforme de ressources pédagogiques envisagée par la Ministre et les outils et les plateformes développés par les fédérations de PO** constitue un point d'attention pour le GC. Un équilibre entre validation, modération et coconstruction 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.
- 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.

*

Dans le cadre des travaux ultérieurs, il conviendra en particulier de confier l'élaboration d'un document stratégique comprenant les éléments qui précèdent aux services de l'Administration, et de veiller à la cohérence avec les initiatives régionales.

**

# ALLIANCE ECOLE - CULTURE

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 différents 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. Le contenu de ce parcours devra être précisé dans la suite des travaux sur la base des éléments restant à approfondir par le GT I.4, des orientations définies en matière de rythmes scolaires et d'intégration d'activités culturelles aujourd'hui extra-scolaire dans le temps scolaire et d'une vue globale de l'impact budgétaire des réformes proposées dans le cadre du Pacte et des priorités à établir à cet égard. A ce stade, le GC s'accorde toutefois 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.

5. Le parcours d'éducation culturelle et artistique doit s'inscrire souplement, mais de manière pérenne, dans **l'organisation du temps scolaire.** La nécessité d'intégrer dans l'horaire des cours du secondaire des périodes spécifiquement dédiées à l'éducation artistique et culturelle (au-delà de la période qui subsite dans le premier degré) sera approfondie dans la suite des travaux du Pacte.

6. 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.

7. 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..).

8. 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.

9. 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. Cette question est en cours d'examen par le GT 1,4. Par ailleurs, il convient de clarifier/préciser dans les dispositions organisant le subventionnement des acteurs culturels les missions incombant aux opérateurs culturels en matière de développement de partenariats avec le monde scolaire.

10. **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.

10.1 **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.

10.2**.** 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.

10.3. **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.

11. La mise en œuvre de ce Parcours d'éducation culturelle et artistique **nécessite la désignation de « référents »,** tant dans les établissements scolaires que chez les opérateurs culturels (ce point devant toutefois être traité dans une perspective plus globale d'appréciation de l'ensemble des nouvelles fonctions des équipes éducatives liées à la transformation du métier). Les référents assurent, notamment, un rôle d'animation, d'information et de mise en réseau. Cette tâche doit être prise en compte dans le temps de travail des personnes désignées. Un même référent pourrait être désigné pour plusieurs établissements scolaires ou plusieurs opérateurs culturels d'un bassin.

12. Les éléments constitutifs du Parcours culturel et artistique de l'élève pourraient être compilés dans un **portfolio individuel**[24] 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

[24] Le « portofolio 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).

sa scolarité. Ce portfolio ne serait pas une 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.

13. Des **modalités de financement spécifiques** devront être étudiées pour les intervenants extérieurs qui collaboreront avec les équipes éducatives pour la mise en œuvre des PECA. Cette question sera approfondie dans la suite des travaux du Pacte.

**

# ORIENTATION ET LUTTE CONTRE L'ECHEC

La lutte contre l'échec, le redoublement et le décrochage, et plus généralement le parcours de l'élève, constituent des objectifs essentiels qui ne peuvent être atteints que par le biais de dispositifs intégrant diverses dimensions. Ainsi en est-il notamment des approches qui permettent de faire face à l'ensemble des difficultés d'apprentissage dès le moment où elles apparaissent, de la conception d'une approche éducative de l'orientation, des questions liées aux réformes des structures d'appui, à celle de l'enseignement spécialisé, etc. On note également que les diverses dimensions des stratégies à mettre en place pour améliorer le parcours des élèves et renforcer la lutte contre l'échec sont intimement liées à la transformation du métier d'enseignant et à sa formation, ou encore à celle du paradigme de l'évaluation.

Le GC constate que l'ensemble des éléments à prendre en compte n'ont pas encore été traités et que d'importants travaux complémentaires doivent être réalisés (**III**). Dans les lignes qui suivent, le Groupe central adopte des orientations sur les points concernant les réponses aux difficultés d'apprentissage et aux besoins spécifiques (**I**), ainsi que concernant l'approche éducative de l'orientation (**II**). Les orientations générales adoptées le sont, en outre, sans préjudice de l'analyse globale en matière d'impact budgétaire des réformes proposées et des priorités à établir à cet égard.

## I. Les réponses aux difficultés d'apprentissage et aux besoins spécifiques

Dans le cadre des orientations qu'il adopte, le GC distingue les réponses aux difficultés d'apprentissage de nature ponctuelle (1), et les réponses aux besoins spécifiques qui sont marquées par une plus grande permanence (2). Le GC note, en outre, que les points relatifs à la lutte contre l'échec et le décrochage n'ont pas encore pu être abordés dans leur ensemble et feront l'objet d'orientations ultérieures de la part du GC (voir *infra*, point III relatif aux travaux ultérieurs).

### *(1) Réponses aux difficultés d'apprentissage*

Les difficultés d'apprentissage font partie de tout processus d'apprentissage et 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), cette dernière n'étant cependant appliquée que dans certaines écoles. Généraliser la pédagogie basée sur la différenciation et la remédiation exige, d'une part, une formation accrue des enseignants [ce point sera intégré à la note à l'attention du CS de la FIE et aux travaux relatifs à la FcC] et, d'autre part, l'élaboration d'une approche organisée sur la

base d'outils précis appropriés par les équipes pédagogiques. 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. Le GC note que l'approche développée ici s'articule également étroitement aux orientations relatives à l'organisation des évaluations certificatives et à l'évaluation formative des apprentissages, qui sont abordées par ailleurs.

Concernant les réponses aux difficultés d'apprentissage, et en substance, le GC souligne l'importance de :

- **Réaliser un inventaire des stratégies de différenciation et évaluer leurs impacts** : différenciation simultanée ou successive ; processus d'enseignement-apprentissage ; structures et organisation des classes (temps et espaces, groupements collaboratifs des élèves) ; contenus, ressources, tâches et produits. Ce cadastre devra être réalisé de façon coordonnée avec les travaux relatifs à l'enseignement maternel, en particulier la réalisation du cadastre relatif au cycle 5-8 et concernant les alternatives au maintien et au redoublement et la prise en compte précoce des difficultés d'apprentissage (voir *infra*).
- **Concevoir et organiser une approche cohérente de la remédiation ainsi qu'un dispositif d'appui aux enseignants**. On note que la remédiation peut se faire en classe, de façon proactive en anticipant les besoins et les réponses à apporter, elle peut également être préventive et immédiate ou a posteriori, en dehors de l'environnement de la classe, ou encore pendant le temps libre. La remédiation peut dès lors exiger l'adaptation de l'organisation des classes selon des formes diverses. Le caractère central de la remédiation en matière de lutte contre l'échec et le redoublement exige qu'une attention prioritaire soit accordée au renforcement de la cohérence et de la pertinence de son organisation.
- **Concevoir, sur la base d'une adaptation du PIA, un « dossier d'accompagnement de l'élève »**[25] (voir *infra*, le chapitre relatif à l'enseignement maternel) - qui aide à déceler les difficultés d'apprentissage et besoins de l'élève tout au long de son parcours dès l'enseignement maternel, et identifie les réponses qui y sont apportées, en favorisant des outils dynamiques - en vue de constituer un outil préventif de l'échec.
- **Favoriser les réseaux d'échanges de pratiques,** telle que le compagnonnage (ou pillage consenti) entre établissements scolaires, et l'intervision ; encourager des dispositifs d'organisation collective, de projets et de **travail collaboratif en établissement scolaire**.
- **Développer des dispositifs tels que « Décolâge ! »** - et d'autres - comme « Espace d'innovation pédagogique » (OCDE/ILE) dans l'enseignement obligatoire, dans le but de soutenir les changements de pratiques à grande échelle

[25] 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, 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).

(en particulier en matière de lutte contre le redoublement) et sur la base des orientations adoptées dans le cadre des travaux relatifs à l'enseignement maternel (voir *infra*).

*(2) Les réponses aux besoins spécifiques*

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.**

Dans cette optique, le GC s'accorde sur une série de définitions (a) ; adopte des orientations générales relatives au développement de l'approche d'une école inclusive (b) et à son corollaire qui porte sur le développement d'une approche cohérente des aménagements raisonnables (c).

(a) Le GC considère que les **définitions** suivantes devront orienter la suite des travaux :

- Un **besoin spécifique** « résulte d'une déficience, d'un trouble, d'une situation permanents ou semi permanents d'ordre psychologique, cognitif, mental, physique, psycho-affectif. Ce 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 ». Cette définition repose sur une conception large prenant en compte la situation globale des besoins de l'élève (au-delà de la constatation d'une déficience ou d'un trouble) quels qu'ils soient en ce compris les implications liées à l'environnement familial et scolaire. Elle permet une marge de liberté quant aux réponses à donner qu'elles soient de l'ordre de l'aménagement raisonnable ou d'aménagement supplémentaires. La question des besoins spécifiques doit dès lors être envisagée avec des solutions flexibles et proportionnelles pour répondre aux besoins évolutifs, réversibles, complexes ou à ceux pour lesquels une coordination étroite est nécessaire entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé. Par ailleurs, cette définition offre l'avantage de différencier le besoin spécifique de la difficulté d'apprentissage ou scolaire.
- 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 ».
- L'**intégration** est définie comme étant « un dispositif permettant à un élève pour lequel une attestation d'orientation vers l'enseignement spécialisé a été établie, d'intégrer partiellement ou totalement l'enseignement ordinaire moyennant la

mise en place d'aménagements raisonnables et le soutien-accompagnement d'acteurs de l'enseignement spécialisé » (Décret du 3 mars 2004)

(b) A ce stade des travaux, le GC note que l'ensemble des questions doivent être approfondies notamment en lien avec les réformes de l'enseignement spécialisé et des CPMS. Si le GC réserve son avis en attendant de pouvoir disposer d'une vue globale sur l'impact budgétaire des reformes proposées et sur les priorités à établir à cet égard, il s'accorde néanmoins sur les **orientations suivantes et qui concernent le développement de l'approche d'une école inclusive** favorisant le maintien dans l'enseignement ordinaire d'élèves présentant des besoins spécifiques **:**

- **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).
- **Intégrer, dans les différents textes, les définitions** des termes « besoins spécifiques », « école inclusive » et « intégration » et examiner l'application et la cohérence générale.
- **Examiner la procédure pouvant déclencher l'évaluation 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 functionning) ; 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 ».
- **Intégrer le principe de *continuum* tel qu'identifié par le *M-Décret*[26] et basé sur des réponses rapides - dès que les difficultés apparaissent - et proportionnelles aux besoins de l'élève**, **dans l'approche relative aux réponses aux besoins spécifiques.** Dans le cadre de l'adoption du principe de *continuum*, et tout en tenant compte de l'évaluation des modalités de mise en œuvre du *M-Décret* et des difficultés rencontrées, il s'agira de stimuler positivement, compenser en introduisant des aménagements raisonnables, remédier individuellement, et différencier voire dispenser de certaines parties du programme. Dans cette optique, l'établissement scolaire devra faire la preuve de son impossibilité à répondre aux besoins spécifiques de l'élève avant de solliciter un palier supérieur et ce, malgré les aménagements raisonnables mis en place. Il s'agit également de prévoir la possibilité d'aller et retour entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire.

[26] Flandre, 2014.

- Examiner les modalités d'utilisation d'un PIA ou du Pass'Inclusion, leur adaptation au regard des principes d'aménagements raisonnables, et leur adaptation en vue de **concevoir un « dossier d'accompagnement de l'élève »**[27] (voir *infra*, le chapitre relatif à l'enseignement maternel) sous la forme d'un seul document qui 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** afin qu'elle soit régulière entre parents, élève, enseignants, direction, CPMS, professionnels accompagnant, tel que c'est prévu dans le 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.

(c) 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.
- En conformité avec les dispositions relatives au « plan de pilotage », élaborer une stratégie en matière d'aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques, celle-ci pouvant également comprendre les aménagements *conseillés* (c'est-à-dire non imposables).
- 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.
- Créer les conditions permettant à un enseignant d'être « une personne ressource aménagements raisonnables », telles que celles proposées pour les « relais Dys ».
- Inscrire l'approche 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].
- Réfléchir et prévoir des mesures et initiatives de transfert dans l'enseignement ordinaire des compétences développées par les personnels de l'enseignement spécialisé ; et transférer dans l'enseignement ordinaire les « bonnes pratiques » de l'enseignement spécialisé.

[27] 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, 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).

- Examiner, en lien avec la redéfinition du rôle et des structures des équipes de soutien psycho-médico-social (voir *infra*, concernant les travaux ultérieurs), les conditions, modalités et incidences relatives à l'instauration éventuelle de « pôles de ressources » qui auraient pour missions d'accompagner les équipes éducatives dans la gestion des élèves à besoins spécifiques, de coordonner tous les moyens mis en place (dossier d'accompagnement de l'élève/PIA/Pass'Inclusion[28], concertation, conseil de classe) et de collaborer avec les parents, famille, représentants extérieurs, etc.
- Lier toute création de places d'enseignement ordinaire à une réflexion sur la création de places pour élèves avec besoins spécifiques.
- Inclure l'approche de l'école inclusive dans le Projet d'établissement et les stratégies d'intégration et relatives aux aménagements raisonnables dans le Plan de pilotage de l'établissement scolaire.
- 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

Enfin, le GC est d'avis que la réflexion relative aux conditions et aux limites de l'approche inclusive sans visée certificative devra par ailleurs être menées avec prudence**.**

## II. L'approche éducative de l'orientation

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 [fiche Impact]. 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.

A ce stade des travaux, 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).

[28] 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, 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).

*(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 orientation[29]. 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 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. Dans la mesure où ce point a déjà été abordé en partie dans le cadre du GT I.1, le GC charge ce dernier d'approfondir la dimension spécifique relative à 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

[29] 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].

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 du **volet « orientation » des plans de pilotage 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 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 »**[30] 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 (càd 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.

*(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 formation, d'études supérieures et sur les métiers. Dans ce cadre, la FWB peut 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 …). Ce point devra être abordé en lien avec les travaux relatifs à l'enseignement qualifiant.

[30] 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).

## III. Les points qui doivent être approfondis

(1) Le GC propose que dans la suite des travaux, **un groupe de travail spécifique aborde la question de l'enseignement spécialisé dans les trois dimensions suivantes** :

- Il s'agit tout d'abord d'examiner la question des élèves à besoins spécifiques scolarisés dans l'enseignement ordinaire en analysant les modifications à apporter au processus relatif à l'attestation et au protocole d'affectation vers l'enseignement spécialisé.
- Il s'agit également d'examiner de façon approfondie la question de la scolarisation d'élèves habituellement affectés à l'enseignement spécialisé au sein de l'enseignement ordinaire. Cette approche nécessite de : (1) redéfinir le cadre d'organisation de l'intégration ; (2) examiner les modalités destinées à favoriser la concertation entre les membres du personnel des établissements d'enseignement ordinaire et d'enseignement spécialisé impliqués dans un processus d'intégration ; (3) d'examiner les possibilités, conditions et modalités de l'implantation de classes de l'enseignement spécialisé dans des établissements d'enseignement ordinaire ; (4) et enfin d'examiner les conditions et les limites de l'intégration sans visée certificative.
- Il s'agit enfin, et de façon cohérente avec les orientations adoptées ci-dessus, d'aborder en tant que telle la question de la redéfinition du rôle, des missions et de l'organisation de l'enseignement spécialisé en abordant notamment les points suivants : la réflexion sur l'avenir des types 1, 3, 8 ; la réflexion sur le passage des élèves de type 8 vers l'enseignement secondaire ; l'analyse et les propositions d'initiatives et mesures pour la Forme 3 (en disposant de données sur la Forme 3 (fréquentation, évolution) sur les parcours d'élèves et leur insertion socioprofessionnelle).

(2) Le GC propose que dans la suite des travaux, **un groupe de travail spécifique aborde la question de la redéfinition du rôle et des structures des équipes de soutien psycho-médico-social (réforme des CPMS, PSE, bassins, équipes de ressources internes aux établissements, médiateurs) en vue de renforcer des équipes aux sein des établissements.**

Dans cette perspective, les points suivants devront notamment être abordés :

- La révision des rôles, missions, organisation et fonctionnement des différentes structures d'accompagnement;
- La conception et l'organisation des partenariats à mettre en place pour répondre aux besoins en matière d'orientation ;

- Le lien avec les structures externes, notamment les SAS, en matière de lutte contre l'absentéisme et le décrochage

(3) Le GC considère que **la lutte contre le redoublement et le décrochage constituent des objectifs essentiels qui ne peuvent être atteints que par le biais d'une approche holistique et multidimensionnelle.**

En matière de lutte contre l'échec et le redoublement, le Groupe central note que les orientations qu'il adopte ci-dessus devront être intégrées dans le cadre d'une approche stratégique renforcée et qui repose également sur un ensemble plus vaste d'éléments tels que le changement de paradigme en matière d'évaluation, le renforcement de la qualité de l'enseignement maternel, etc. En vue de la remise d'une note annexe à son Rapport intermédiaire, le GT II.2 approfondit différents volets d'une telle approche systémique qui devra aborder tant les niveaux des élèves, des enseignants et du système éducatif[31]. Les points relatifs aux dispositifs de remédiation, d'accompagnement personnalisé, ainsi qu'aux partenariats avec les écoles de devoirs recevront une attention particulière.

En matière de lutte contre le décrochage, le GT II.2 poursuit les travaux relatifs aux réponses aux difficultés menant aux problèmes comportementaux et relationnels graves, à l'absentéisme et au décrochage, en accordant une attention prioritaire au traitement des mesures d'écartement, aux dispositifs d'accrochage scolaire et aux partenariats avec les acteurs et intervenants extérieurs.

**

[31] Voir l'approche préconisée dans le cadre de l'OCDE (2016), *Les élèves en difficulté : pourquoi décrochent-ils et comment les aider à réussir ?*, p. 32.

# L'ENSEIGNEMENT MATERNEL

Le GC considère à ce stade des travaux du Pacte 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[32] ; et que les taux/indicateurs relatifs à la pauvreté infantile et aux inégalités ont tendance à s'accroitre sur l'ensemble du territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles[33].

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 le principe du développement d'une stratégie intégrée de l'investissement dans le maternel reposant sur un ensemble de mesures cohérent, **les mesures proposées et les ressources supplémentaires qui devront y être affectées devant s'articuler au sein d'une stratégie intégrée d'amélioration de la qualité de l'enseignement maternel**.

Dans cette optique, et en cohérence avec les orientations adoptées concernant le tronc commun redéfini et renforcé, le GC agrée dès à présent le « cadre de référentiel maternel » sous la forme de 15 balises identifiant les modalités spécifiques d'apprentissage liées à l'école maternelle, et les domaines d'apprentissages propres à l'épanouissement des enfants (**I**). Le GC s'accorde également sur les orientations générales qui présideront au renforcement de la qualité de l'accueil et de l'enseignement en maternelle, en particulier concernant l'encadrement, la transition vers l'école maternelle, la fréquentation régulière de celle-ci, les relations familles-écoles ou encore la prise en compte précoce des difficultés d'apprentissages (**II**).

## I. Le cadre de référentiel maternel

### *1. 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,

32 Voir l'Avis du Groupe central, 1er juillet 2015, fig. 48.

33 Eurostat (2014).

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 le**s 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'entrainement, 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.

*2. 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 maitrise progressive de la langue française en tant que langue de scolarisation, en particulier, permettra à l'enfant de développer ses compétences psycho-sociales et d'exercer des compétences interactives, démarches mentales, des attitudes relationnelles, etc., directement utilisables dans la construction de son savoir[34].

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.

    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.
12. 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.
13. 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 la 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-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.
14. 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**.

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

*3. Les modalités de diffusion du référentiel*

15. 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.

## II. Le renforcement de la qualité de l'accueil et de l'enseignement en maternelle

Compte tenu des arbitrages ultérieurs qui devront être réalisés, le GC adopte les orientations générales suivantes qui présideront au renforcement de la qualité de l'accueil et de l'enseignement en maternelle :

1 Le GC souligne que les mesures et initiatives qui seront développées et priorisées devront l'être dans une optique de complémentarité les unes par rapport aux autres, et non pas de façon alternative, et se concevoir dans le cadre d'une **approche générale systémique de renforcement de la qualité de l'enseignement maternel**.

2 Différentes options relatives aux **emplois d'instituteurs, l'encadrement, les périodes de psychomotricité et l'octroi de puériculteurs** doivent faire l'objet d'analyses ultérieures par le GT IV.2. Les options déjà transmises au GT II.1 seront déposées au GT IV.2 pour discussion et seront complétées par d'autres. Concernant les puériculteurs(-trices) en particulier, le GC précise que, dans l'idéal, chaque école/implantation devrait pouvoir compter sur un puériculteur et ils/elles ne devraient pas occuper des postes ACS/APE. Dans le plus long terme, il s'agirait de garantir des emplois organiques à tous les puériculteurs (-trices); et d'assurer la stabilité de l'emploi pour ces personnes qui ont actuellement un statut précaire.

3 La garantie d'une école maternelle de qualité suppose de penser l'enfance dans un **continuum dont l'école est une étape, précédée d'un accueil** en milieu d'accueil de la petite enfance (crèche, pré-gardiennat, accueillante autonome, halte-garderie, etc.) ou d'un accueil en famille. Dans cette perspective, les éléments suivants doivent être considérés comme prioritaires :

   a. les acteurs doivent pouvoir former une véritable communauté éducative autour de l'enfant, en lien avec la famille, et de disposer à cette fin de moyens (humains, matériels) adéquats ;
   b. un changement de posture doit être favorisé qui oblige : à appréhender l'école et sa nécessaire évolution depuis la place de l'enfant ; à penser l'accueil de l'enfant à l'école au départ de son développement en général et de ses besoins physio- et psychologiques ; à considérer l'enfant dans sa globalité, en alliant en permanence relation, soin, apprentissage dans une perspective d' « edu-care » ;
   c. le renforcement de la professionnalisation des métiers de la petite enfance (en ce compris l'école maternelle) doit notamment s'appuyer sur les connaissances

issues des recherches en matière de sciences psychologiques et de l'éducation et sur le renforcement de la formation des personnels.

d. Favoriser une transition harmonieuse entre services d'accueil de la petite enfance et école maternelle et ce, dans l'objectif de promotion de la diversité des formes d'accueil collectif 0-3 ans (crèches, MCAE, maisons d'enfants, pré-gardiennats, haltes-garderies, espaces parents-enfants), sur la base de moyens adéquats, dans la perspective du déploiement du code de qualité, et en consolidant le travail de partenariat et les relations entre acteurs éducatifs (milieux d'accueil, école, ATL) et acteurs sociaux (TMS, CPMS, maisons de quartier, CPAS, etc.), dans une logique d'ancrage local.

4 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.) ; 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.

5 **La fréquentation régulière de l'enseignement maternel est essentielle**. Dans le cadre de cet objectif, 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. 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.

6 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. 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.

7 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, M1et 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 spiralaire[35] et évolutif.

[35] Spiralaire : 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.

8 **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 oeuvre dans le cadre du projet « *Décolâge* ! » et 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 de consolider le principe d'espace d'innovation, notamment à travers l'approfondissement des principes suivants, dans le cadre d'une approche intégrée devant être articulée au cadre de pilotage du système :

a. développer, diversifier et promouvoir l'offre de formation afin de rencontrer les besoins des enseignants et des agents CPMS engagés dans la lutte contre les mécanismes de redoublement.

b. encourager les enseignants à échanger et à partager leurs expériences afin de consolider les pratiques professionnelles en privilégiant l'observation et l'expérimentation de pratiques semblent constituer une voie privilégiée pour introduire du changement.

c. développer et diffuser des outils et ressources fiables et valides pour les enseignants et les agents CPMS en vue de renforcer le caractère structurel du travail collaboratif.

d. soutenir les directeurs d'école, par le biais de formation et du coaching, en vue d'une implémentation des processus d'innovation pédagogique au sein du système ;

e. concevoir l'espace d'innovation selon une logique « adaptative **»** évoluant en fonction des informations recueillies sur le terrain et permettant d'associer les acteurs à tous les niveaux - les équipes locales, les instances intermédiaires de formation, de conseil et d'inspection et le pilotage du système, et analyser de façon approfondie les moyens financiers adéquats et spécifiques nécessaires au développement du principe d'espace d'innovation, ainsi que son articulation au pilotage du système.

9 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 »**[36] **- 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,

[36] 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.

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.

10 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. Le GC note en particulier qu'il convient de développer les différentes formes de différenciation, de remédiation et accompagnement, ainsi que les modalités alternatives d'organisation des classes.

**

# INEGALITES

L'égalité constitue un enjeu majeur pour l'école dans la perspective où l'enseignement peut être un outil d'émancipation sociale, de préparation à la vie en société, de justice sociale, de cohésion sociale et de transformation sociale. En matière d'organisation des parcours, un ensemble de phénomènes contribuent à faire du système scolaire actuel un « modèle de séparation » contribuant à la réduction de l'hétérogénéité des groupes scolaires[37], et à creuser les écarts de performance entre établissements.

A ce stade des travaux, et tout en rappelant que la lutte contre les inégalités scolaires et leur réduction effective résultent aussi, de manière essentielle, d'autres réformes structurelles évoquées dans le présent avis, le GC identifie dans les lignes qui suivent **huit axes prioritaires de réforme sur la base desquels il adopte les orientations qui devront guider la suite des travaux**.

## I. Les établissements ~~en difficulté~~ présentant un écart de performance

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 *infra*), 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 formulés à l'attention du Comité de pilotage (Rapport d'orientation du GT II.3), 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 ;

37 « Synthèse des travaux de la première phase du Pacte », Avis du groupe central, p. 18.

- l'articulation du calendrier prévu pour le projet pilote et celui des travaux du groupe de travail et du Pacte en général.

Le GC propose que le Comité de pilotage du projet présente au GT II.3 ces travaux en vue de la définition des balises pour l'accompagnement et l'évaluation des expériences pilotes, en vue de leur généralisation.

## II. L'indice socio-économique

- **L'adoption d'un ISE par individu est un pré-requis 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.

## III. La réforme de 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.
- **Le GC confirme que les points spécifiques suivants relatifs à la réforme de l'encadrement différencié, dans son volet financement, doivent être analysés plus avant par un groupe de travail technique:**
    - 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, doivent être affinés par un groupe de travail technique [ou le consultant] en lien avec le GT II.3 et le GT IV.2, 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 issus 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, doit être favorisée sur la base : de la bonne information des établissements ; de la combinaison adéquate des volets structurels et culturels ; de l'appropriation dans une perspective de développement professionnel ; de la mise en réseau qui intègre d'autres acteurs locaux, des acteurs non scolaires et des parents ; et de l'accompagnement des établissements dans la rédaction des PGAED [38] tel qu'intégré dans le plan de pilotage.
- Les points relatifs à la **pérennité des équipes éducatives et l'attractivité des établissements en ED** devront être évalués dans le cadre du Groupe technique relatif aux questions liées à l'évolution des règles statutaires du personnel enseignant, et en conjonction avec les orientations adoptées concernant l'amélioration des conditions de travail des jeunes enseignants et la carrière des enseignants, en particulier : la diminution du délai minimal pour remplacer un enseignant, l'augmentation des heures de concertation, la diminution du volume d'heures d'enseignement des enseignants expérimentés pour assurer le tutorat et l'accompagnement des enseignants débutants, ainsi que les mécanismes existants qui vont à l'encontre de ces objectifs de pérennité et d'attractivité des établissements à ISE faible.

## IV. La mixité sociale au sein des établissements

- **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

38 Ces points sont mis en avant dans le cadre de la recherche réalisée par le département Education et Technologie de l'Université de Namur sur « les Politiques d'éducation prioritaires, analyse du contenu et des processus de construction des PGAED ».

local, responsabilisant les acteurs de l'école, et favorisant le travail des acteurs issus des différents réseaux, telle qu'elle est présente dans le dispositif plateformes locales de concertation (LOP, Décret du 28 juin 2002 relatif à l'égalité des chances en éducation). La réflexion ultérieure relative aux **plateformes locales de concertation** doit être articulée aux orientations du GC relatives à la gouvernance et en matière de lutte contre le décrochage. La composition des éventuelles plateformes, les modalités organisationnelles (y compris l'échelle territoriale) et les missions des plateformes (y compris la fixation d'objectifs de mixité sociale en fonction de la situation de départ d'un établissement concerné et de la composition socio-économique de son quartier), doivent faire l'objet d'une réflexion intégrant en outre (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 la perspective d'améliorer la mixité sociale au sein des écoles**, le GC convient que le **décret *Inscriptions*** devra faire l'objet d'une évaluation associant les différents acteurs représentés en son sein. Dans ce cadre, il conviendra d'examiner les dispositifs du décret *Inscriptions* qui vont à l'encontre des objectifs de pérennité des équipes éducatives et d'attractivité des établissements à ISE faible.

## V. Les dispositifs relatifs aux élèves primo-arrivants et aux élèves allophones

- 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 maitrise 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 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 analysées plus avant :
    - 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 dérogation à la durée en DASPA pour motifs exceptionnels appréciés sur la base d'un avis de l'inspection ;
- la simplification administrative relatives 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 analysée par le Groupe de travail technique chargé d'aborder les règles en matière d'encadrement.

- **Les interventions qui visent 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, de programmes efficaces permettant de prévenir les difficultés d'apprentissage de la lecture, en intervenant dès l'enseignement maternel. Ces orientations rejoignent celles relatives à l'investissement dans l'enseignement maternel, et à la lutte contre l'échec, et pourraient utilement être traitées par le GT disciplinaire relatif au Français et à la lecture.

- 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 le développement d'une option français langue étrangère dans le cursus pédagogique pour enseigner dans le fondamental 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.

## VI. La diversité culturelle

- Dans la ligne du rapport des Assises de l'interculturalité, le GC rappelle « que l'égalité des chances scolaires ne peut naître que d'un système qui en garantit les conditions, plus que des seules meilleures pratiques en matière d'interculturalité » et que, **dans le**

**cadre de la lutte contre les inégalités scolaires, 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 la suite des travaux. En lien avec les orientations adoptées concernant les référentiels, on considère que la place accordée dans les référentiels et les programmes à 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. 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.

## VII. Les inégalités liées au genre

- 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 apparait comme un élément important pour améliorer la contribution de l'enseignement à la lutte contre l'inégalité des genres. Une a**ttention 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.

## VIII. Les procédures d'exclusion

- L'**exclusion définitive** peut avoir des répercussions importantes sur la scolarité et la vie familiale, et 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 reconnaitre 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 pèche 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'accroitre 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.
- travailler sur la suppression de la possibilité d'exclure dans le niveau maternel.
- 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 pilotes[39] pourraient également être menées (en particulier dans les établissements dont le nombre d'exclusions est sensiblement supérieur à la moyenne) et un recueil de bonnes pratiques pourrait être envisagé dans les écoles dans lesquelles le nombre d'exclusion est inférieur à la moyenne.

**

[39] Projets « zéro exclusion »/ « écoles citoyennes ».

# Démocratie scolaire, gratuité et qualité de vie

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 un 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 quatre lignes de force doivent être prises en compte dans ce cadre :

(1) **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.

(2) **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 ;

(3) **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 ;

(4) **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.

## 1. Redéfinir les rythmes scolaires

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 oeuvre 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 7 semaines de cours suivies chaque fois de 2 semaines de congés, sans préjudice du maintien des vacances d'été.

## 2. Renforcer la démocratie scolaire

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**. **Développer les relations écoles-famille**, en lien avec les travaux et les orientations liés à l'enseignement maternel, en envisageant différentes modalités (référents, etc).

**6.** Valoriser les comportements citoyens dans le cadre des apprentissages ;

**7. Renforcer le conseil de participation** en prévoyant au minimum quatre réunions par an ;

**8**. **Donner un cadre légal à l'existence des organisations représentatives des élèves**, à l'instar de ce qui existe pour les associations de parents ;

**9**. 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 ;

### 3. Renforcer la gratuité

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'aulne de l'évolution de la législation scolaire.

Pour le surplus, le GC **réserve son avis sur les ambitions précises à retenir en matière de renforcement de la gratuité pour le court, le moyen et le long terme** en attendant 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. A ce stade, le GC **s'accorde toutefois 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 »);

-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, 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. Il convient également d'examiner l'opportunité de les élargir à l'enseignement fondamental. L'impact budgétaire d'une éventuelle revalorisation des montants des bourses dans le sens d'une plus grande progressivité en fonction des revenus des parents et d'un éventuel octroi automatique de celles-ci devra être étudié dans la suite des travaux du Pacte ;

## 4. Développer la qualité de vie à l'école

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 assurer une bonne alimentation
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 la 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)

### 4.1. Renforcer la prévention en matière de santé

Dans ce cadre, les dimensions espaces scolaires (1) et prévention en matière de santé (2) sont abordés.

(1) ***Pour ce qui concerne les espaces scolaires, le GC s'accorde sur les orientations suivantes*** :

1. La première urgence en matière d'espaces scolaires est évidemment de répondre au boom démographique. Le GC prend acte du fait qu'un projet de master plan permettant de rencontrer les besoins de création de places lui sera rapidement soumis.

2. 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, il convient **d'imposer des 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.

3. 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.

4. 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**

### (2) *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.

### 4.2. Développer le sport dans le cadre des activités scolaires

Le GC propose qu'un GT technique soit chargé d'approfondir ce point. Il réserve son avis à cet égard.

### 4.3. 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.

### 4.4. 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 diposer d'une vue globale de l'impact budgétaire des réformes proposées dans le cadre du Pacte et des priorités à établir à cet égard.

### 4.5. 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, …)

**
*