

PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2004-2005

25 JANVIER 2005

CONTRAT STRATÉGIQUE POUR L'ÉDUCATION

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	6
LE PROCESSUS	7
1 Passer un Contrat stratégique pour l'Éducation	7
1.1 Les formes de contractualisation	8
2 Comment participer ?	8
3 Le calendrier	10
3.1 Les difficultés de notre système éducatif méritent d'être traitées à la racine.	10
3.2 Le processus de changement s'initie par des décisions immédiates.	10
4 L'évaluation	10
DES OBJECTIFS FONDÉS SUR UNE ANALYSE	12
1 Analyse	12
1.1 Les trois consultations des enseignants	12
1.2 Les constats de l'étude PISA 2003	12
2 Objectifs à échéance 2013	14
2.1 Augmenter le niveau d'éducation de la population scolaire	15
2.2 Améliorer les performances	15
2.3 Augmenter le nombre d'élèves « à l'heure »	15
2.4 Favoriser la mixité sociale dans chaque établissement scolaire et dans chaque filière	16
2.5 Mettre sur pied d'égalité les différentes filières d'enseignement afin que le choix de la filière soit un choix positif	16
2.6 Lutter contre tous les mécanismes de relégation qui existent au niveau des établissements d'enseignement	17
LES AXES PRIORITAIRES	18
1 Stratégie de renforcement de la qualité	18
1.1 Pilier 1 : Recentrer l'enseignement sur les apprentissages de base	18
1.1.1 Constats et analyse	18
1.1.2 Orientations et mesures	18
1.1.2.1 Améliorer l'encadrement dans le maternel et dans les deux premières années du primaire.	18

1.1.2.2	Organiser un véritable tronc commun de la maternelle jusqu'à la fin du 1er degré secondaire.	19
1.1.2.3	Améliorer la praticabilité, la compréhension et l'utilisation des socles de compétences, des compétences terminales, des profils de formation et des programmes.	20
1.1.2.4	Intensifier les activités de lecture et d'écriture.	21
1.1.2.5	Valoriser les supports didactiques performants.	22
1.1.2.6	Réaliser une épreuve commune en lien avec l'octroi du Certificat d'études de base (CEB).	23
1.2	Pilier 2 : Refonder les enseignements qualifiants	23
1.2.1	Constats et analyse	24
1.2.2	Proposition d'un schéma d'organisation	25
1.2.2.1	Le 2ème degré qualifiant	25
1.2.2.2	Le 3ème degré qualifiant	26
1.2.3	Orientations et mesures	26
1.2.3.1	Organiser une filière qualifiante modularisée qui préserve la richesse et la diversité de l'offre et des profils tout en évitant les différentes formes de relégation.	27
1.2.3.2	Amplifier et systématiser l'organisation de stages professionnalisants au cours du 3ème degré qualifiant afin de confronter chaque élève avec la réalité professionnelle du métier qu'il souhaite exercer.	27
1.2.3.3	Inscrire l'alternance dans l'enseignement qualifiant	27
1.2.3.4	Modulariser les deux degrés du qualifiant afin de capitaliser les acquis tout en respectant les rythmes d'apprentissage.	28
1.2.3.5	Optimaliser l'offre d'enseignement qualifiant et de formation pour en améliorer la qualité.	29
1.2.3.6	Développer des passerelles entre le qualifiant et la formation professionnelle afin de rendre possible la formation tout au long de la vie.	29
1.2.3.7	Investir de façon cohérente dans les équipements.	30
2	Programme de lutte contre les inégalités	31
2.1	Constats et analyse	31
2.1.1	Le retard scolaire et le redoublement	32
2.1.2	La mobilité scolaire	32
2.1.3	Les orientations et réorientations	32
2.1.4	La concurrence entre établissements	32
2.1.5	Les conditions d'exercice de la profession d'enseignant	32
2.2	Orientations et mesures	33
2.2.1	Détecter immédiatement les difficultés d'apprentissage et proposer systématiquement une remédiation afin d'éviter l'échec et les mécanismes de relégation et de ségrégation qu'elles engendrent souvent.	33
2.2.2	Mettre sur pied un véritable accompagnement des parcours scolaire et de formation réduisant au maximum la ségrégation et la relégation, et permettant à chaque élève de construire son projet positivement dans une optique d'orientation et de formation tout au long de la vie.	34

2.2.3	Harmoniser en rendant cohérentes les pratiques pédagogiques et d'évaluation.	37
2.2.4	Garantir à l'enseignement spécialisé ses spécificités et son articulation avec l'enseignement ordinaire.	37
2.2.5	Aménager la carrière enseignante dans le respect des principes statutaires.	38
2.2.6	Renforcer l'attractivité de la profession enseignante pour garantir à l'enseignement des professionnels motivés et compétents.	39
2.2.7	Réduire très sensiblement les différences de résultats entre établissements en tirant vers le haut ceux qui présentent des difficultés.	40
2.2.8	Garantir progressivement une véritable gratuité scolaire.	41
3	Plan de modernisation de l'organisation du système éducatif	42
3.1	Constats et analyse	42
3.2	Orientations et mesures	43
3.2.1	Pilier 1 : Au niveau central	43
3.2.1.1	Baser la gouvernance du système scolaire sur le triptyque « Régulation par le politique - Responsabilisation des acteurs - Evaluation des résultats ».	44
3.2.1.2	Renforcer la Commission de pilotage dans ses missions, son fonctionnement et ses moyens.	45
3.2.1.3	Réformer les services d'inspection.	46
3.2.1.4	Recentrer la formation en cours de carrière sur les besoins majeurs.	46
3.2.1.5	Poursuivre l'approfondissement de la démocratie sociale dans l'enseignement.	47
3.2.1.6	Permettre à l'Administration d'améliorer ses services dans un triple souci de qualité, de rapidité et de convivialité.	48
3.2.2	Pilier 2 : Au niveau des bassins scolaires	48
3.2.2.1	Décliner par bassin les objectifs quantitatifs et qualitatifs du Contrat stratégique pour l'Education afin d'ancrer le projet global dans les différentes réalités de terrain.	50
3.2.2.2	Optimaliser l'offre d'enseignement et de formation afin de réduire la concurrence entre établissements et de permettre une meilleure affectation des moyens.	50
3.2.2.3	Solidariser les écoles par la prise en charge collective des élèves, d'abord par caractère, d'un même bassin scolaire.	50
3.2.2.4	Renforcer les synergies entre les établissements et les lieux de formation professionnelle dans le respect des missions de chacun.	51
3.2.2.5	Optimaliser l'utilisation des infrastructures scolaires et collectives disponibles sur le bassin scolaire et les moderniser là où c'est utile.	51
3.2.3	Pilier 3 : Au niveau des établissements	51
3.2.3.1	Tout mettre en oeuvre pour que les orientations prises dans les axes prioritaires précédents profitent aux élèves.	52
3.2.3.2	Encadrer l'exercice de l'autonomie pédagogique par des évaluations externes régulières et par le développement d'outils d'auto-analyse.	52
3.2.3.3	Doter les directions d'un statut propre et valorisant.	53

3.2.3.4	Simplifier les tâches administratives afin de concentrer les énergies sur le véritable métier d'enseigner et d'organiser l'école.	54
3.2.3.5	Octroyer une aide administrative aux directions d'écoles fondamentales.	55
3.2.3.6	Améliorer le fonctionnement des conseils de participation.	55
3.2.4	Pilier 4 : Au niveau des élèves et de leurs familles	55
3.2.4.1	Responsabiliser les élèves dans leurs choix à travers leurs projets individuels et collectifs.	55
3.2.4.2	Associer les parents au projet et au fonctionnement de l'école.	56
3.2.4.3	Renforcer les synergies entre l'école, l'extra-scolaire, l'aide à la jeunesse et les organisations de jeunesse.	56
3.2.4.4	Renforcer et, le cas échéant, clarifier les règles du « vivre ensemble » à l'intérieur de chaque école.	57

INTRODUCTION

Citoyen, chercheur, enseignant, institution internationale, patron, syndicaliste, parent, mandataire public, jeune,... tous, nous sommes convaincus que l'éducation est le premier vecteur d'émancipation.

Nous avons tous des arguments très valables pour affirmer que la cohésion sociale, la croissance économique, la gestion de l'environnement et le bien être des générations futures sont immanquablement tributaires de notre capacité à assurer l'émancipation individuelle et collective par l'éducation.

Quelle que soit notre analyse de l'état actuel du système éducatif en Communauté française, chacun a la certitude que l'éducation doit être LA priorité de toute démocratie.

Voir des jeunes et même des enfants décrocher, des enseignants découragés ne plus croire en leur métier et des parents rompre tout dialogue avec l'école est pour une démocratie inacceptable.

Dès lors, définir un Contrat stratégique pour l'Education, c'est prendre la mesure de l'enjeu. Un enjeu éminemment démocratique.

C'est aussi faire un formidable effort de systématisation, de clarté et de transparence. En effet, soumettre un projet de Contrat stratégique pour l'Education à débat au Parlement, à la consultation large des acteurs et à la concertation des organisations représentatives, c'est s'interdire d'accumuler les mesurette, s'obliger à construire un projet global, le faire connaître de tous et c'est aussi s'exposer aux critiques.

Le Gouvernement de la Communauté française prend ce risque, persuadé que le jeu en vaut la chandelle. A court terme, la critique permettra de faire évoluer le projet et de l'enrichir des apports dont il aura fait l'objet. En outre, chacun sait qu'on ne participe qu'aux projets auxquels on adhère.

Cette recherche d'adhésion à un projet commun est le prix à payer pour que chacun, individuellement ou collectivement, participe à l'effort.

Cet effort, dans lequel nous nous engageons et auquel nous vous convions, prendra tout son sens s'il est compris, enrichi de la critique comme de propositions, et si nous sommes animés par la certitude qu'ensemble, nous sommes capables de le réaliser.

D'avance, merci pour vos contributions.

Marie ARENA

Ministre-Présidente du Gouvernement de la Communauté française

LE PROCESSUS

Nous avons voulu donner au projet de Contrat stratégique pour l'Education une structure logique et lisible. Il se compose de trois parties.

La première présente le **processus** mis en oeuvre par le Contrat stratégique pour l'Education :

- la contractualisation ;
- la participation, le dialogue et la concertation ;
- le calendrier de mise en oeuvre du Contrat stratégique pour l'Education ;
- l'évaluation.

La seconde partie définit le **cadre** dans lequel le Contrat stratégique pour l'Education est proposé. Vous y trouverez :

- l'analyse de la situation existante, au départ des consultations des enseignants et de la recherche scientifique ;
- les objectifs à poursuivre, définis avec la Communauté éducative et les partenaires sociaux.

Enfin, la troisième et dernière partie développe les **trois axes prioritaires** que le Gouvernement s'est engagé à poursuivre en signant la Déclaration commune avec la Communauté éducative et les partenaires sociaux le 29 novembre 2004. Ces trois axes sont :

- la stratégie de renforcement de la qualité articulée sur deux piliers :
 - - recentrer l'enseignement sur les savoirs de base ;
 - - refonder les enseignements qualifiants ;
- le programme de lutte contre les inégalités dans l'enseignement ;
- le plan de modernisation de l'organisation du système éducatif aux niveaux :
 - - de la Communauté française ;
 - - des bassins scolaires ;
 - - des établissements ;
 - - des élèves et de leurs familles.

Chacun de ces trois axes se décline en orientations. Ces orientations donnent du sens aux mesures proposées.

Parmi celles-ci :

- certaines prolongent des réformes initiées précédemment, pour améliorer leur efficacité, pour donner aux acteurs de terrain les outils indispensables à leur mise en oeuvre ou pour les redéployer ;

- d'autres traduisent en projets concrets des intentions de réformes discutées depuis un certain temps, par des acteurs ou par le Gouvernement, et qui sont arrivées à maturité ;

- enfin, certaines mesures sont entièrement neuves et demanderont temps et débat pour mûrir.

Nous vous invitons à lire le Contrat stratégique pour l'Education en tenant compte de sa structure et des perspectives tracées par les orientations. C'est un projet à considérer dans son ensemble. Certaines mesures, prises isolément, ou sans référence aux conditions nécessaires à leur mise en oeuvre, pourraient être mal interprétées.

Bonne lecture !

1 Passer un Contrat stratégique pour l'Education

L'Education est toujours en projet parce qu'elle constitue LA priorité de toute société démocratique.

Sont concernés des centaines de milliers d'acteurs : élèves, enseignant(e)s, parents, directeurs(trices), délégué(e)s syndicaux(ales), membres de pouvoirs organisateurs, fonctionnaires, inspecteurs(trices), formateurs(trices), chercheurs(euses),...

Les Décrets « Ecole de la réussite » et « Missions » balisent la route : socles de compétences, compétences terminales, profils de formation, discriminations positives, financement différencié, démocratie sociale ,...

Huit années après le Décret « Missions », les consultations des enseignants, les recherches scientifiques et les deux enquêtes PISA nous permettent de faire le point. Elles apportent chacune un éclairage précieux sur la réalité de l'enseignement. Et tous ces éclairages convergent sur un point : tant les acteurs que le système réclament des perspectives à moyen et long termes. Le Contrat stratégique pour l'Education veut les offrir.

Fort de ces éclairages, le Gouvernement propose :

- de maintenir le cap en ayant plus qu’hier le souci du terrain et en valorisant ce que les acteurs peuvent apporter pour atteindre les objectifs fixés ;
- de préciser les objectifs pour les huit années à venir ;
- de négocier avec tous les acteurs un vaste Contrat stratégique pour l’Education fixant des balises sur la route à suivre.

Passer un Contrat stratégique pour l’Education avec tous les acteurs, c’est faire le choix de la confiance. Celle-ci ne se décrète pas. Elle se construira, progressivement.

Le Contrat stratégique pour l’Education constitue donc une opportunité majeure de définir un projet global, ambitieux, réaliste et collectif.

- global pour améliorer la cohérence de tout l’enseignement obligatoire ;
- ambitieux pour relever des défis majeurs par un travail en profondeur ;
- réaliste pour fonder la mobilisation générale sur du concret ;
- collectif pour ne laisser personne en rade et pour bénéficier des énergies de tous.

Ce texte est un document de travail. Nous l’avons dit, il se fonde sur les consultations des enseignants, sur les recherches scientifiques et sur les résultats des enquêtes PISA. Il vise à réaliser les engagements de la Déclaration de politique communautaire enrichis par la Déclaration commune du 29 novembre 2004 entre le Gouvernement, la Communauté éducative et les Partenaires sociaux. Après avoir défini les objectifs prioritaires vers lesquels tendre à échéance 2013, la Déclaration commune précisait que :

« Pour atteindre ces objectifs, les signataires s’accordent sur un certain nombre de priorités. Le Gouvernement de la Communauté française s’engage à traduire ces priorités en mesures dans le projet de Contrat stratégique pour l’Education. Ce projet sera soumis à une large consultation dont les résultats seront concertés avec les signataires avant que le Gouvernement de la Communauté française adopte le Contrat stratégique pour l’Education définitif ».

Ce projet ouvre donc le débat et la concertation selon les modalités pratiques décrites ci-dessous. Il continuera cependant à évoluer au fil des années, chaque fois évalué et remis sur le métier, chaque fois concerté, chaque fois amélioré, approfondi et précisé.

Ce Contrat sera mis en oeuvre dans le respect des responsabilités de chacun et avec le concours de tous. Les consultations des enseignants ont montré à quel point le changement devait être préparé, accompagné, concerté. Le « Pas sans nous » des enseignants nous interpelle et nous fait dire que le processus de changement est tout aussi important que le changement lui-même. Tant ce processus que les mesures doivent être mobilisateurs.

D’où l’importance de présenter ce projet, d’en débattre, de l’amender au regard des forces disponibles et des suggestions émises. D’où l’importance de maintenir ce dialogue tout au long de la mise en oeuvre du Contrat stratégique pour l’Education.

1.1 Les formes de contractualisation

- 1° Le Gouvernement conduira la concertation avec l’objectif d’obtenir l’engagement de toutes les organisations représentatives, chacune dans le cadre de ses compétences.
- 2° Le Gouvernement fixe les objectifs en termes d’efficacité et d’équité, octroie les moyens et évalue les résultats.
- 3° La Gouvernance du système éducatif sera basée sur le triptyque « Régulation - Responsabilisation - Evaluation ». Chaque acteur et l’autonomie qui est la sienne seront respectés. Chacun sera évalué sur la base des résultats obtenus. Le dialogue, la concertation et la contractualisation prendront des formes différentes en fonction des acteurs et de leurs responsabilités propres.
- 4° Là où des accords devront être passés avec des acteurs, ils prendront les formes juridiques requises.
- 5° Les collaborations avec des institutions publiques seront définies dans des accords de coopération.
- 6° Les partenariats opérationnels feront l’objet de conventions.

2 Comment participer ?

La rédaction comme la mise en oeuvre du Contrat stratégique pour l’Education s’inscrivent

dans une démarche démocratique et participative. Comment en serait-il autrement puisque le Contrat stratégique pour l'Éducation repose sur l'implication de tous les acteurs !

Quatre démarches seront assurées en parallèle, tant pour sa rédaction que pour sa mise en oeuvre :

- Des structures de dialogue sont mises en place pour informer, écouter, entendre et enrichir le projet des contributions reçues d'acteurs individuels ou collectifs ;
- Le projet dans son ensemble et les mesures particulières seront concertés dans le strict respect des structures de concertation existantes ou à créer en vertu du Contrat ;
- Les Entités fédérées, telles la Région wallonne, la Région de Bruxelles-Capitale et la Cocof, seront associées aux projets qui les concernent ;
- Le Parlement de la Communauté française débattrà régulièrement du Contrat et des mesures à prendre.

La méthode de concertation préalable à l'adoption du Contrat stratégique pour l'Éducation sera définie sans délai avec les organisations signataires de la Déclaration commune.

En ce qui concerne le dialogue préalable à l'adoption du Contrat stratégique pour l'Éducation, le Gouvernement propose la méthode suivante :

- Sept soirées-débats

Durant les mois de février et de mars 2005, la Ministre-Présidente du Gouvernement présentera ce document dans 7 villes de la Communauté française. Vous êtes les bienvenus. Participer à ces soirées-débats vous donnera l'occasion d'entrer dans la démarche et de faire valoir votre point de vue.

- Un forum sur internet

Donnez votre avis sur le site dédié au Contrat stratégique pour l'Éducation : www.contrateducation.be

- Une adresse postale

Aujourd'hui, demain ou dans six mois, n'hésitez pas à écrire à la Ministre-Présidente. Faites état de votre réflexion sur l'éducation, sur l'école, sur

les institutions, sur la pédagogie, sur des projets particuliers. Une adresse :

Madame la Ministre-Présidente
Gouvernement de la Communauté française
Place Surlet de Chokier, 15-17
1000 Bruxelles

- Un modèle de concertation

Faites également valoir votre point de vue auprès des organisations qui vous représentent. Nous l'avons dit, elles seront régulièrement invitées à évaluer les travaux menés dans le cadre du Contrat stratégique pour l'Éducation. Par ailleurs, chacune des mesures présentées sera concertée dans le respect des procédures de concertation existantes ou à créer.

En ce qui concerne le dialogue durant la mise en oeuvre du Contrat stratégique pour l'Éducation, il sera assuré comme suit :

- Rencontres de terrain

La Ministre-Présidente se met à disposition des écoles qui souhaiteraient débattre avec elle ou ses collaborateurs des orientations prises dans le Contrat stratégique pour l'Éducation. Il faudra probablement échéancer les rencontres sur plusieurs mois afin de répondre au mieux aux demandes des enseignants, des directions et des associations de parents.

- Groupe de dialogue

Un groupe indépendant d'enseignants et de chefs d'établissements sera régulièrement invité pour discuter avec le Cabinet de la Ministre de l'Éducation des orientations proposées et de leur faisabilité sur le terrain. La participation à ce groupe sera proposée aux enseignants qui ont contribué aux consultations. Ce groupe se centrera sur la praticabilité des réformes envisagées, qui ont des incidences sur la pratique de leur métier, et sur les pré-requis nécessaires à leur application. Le compte-rendu des réunions de ce groupe de dialogue sera régulièrement transmis aux organisations signataires de la Déclaration commune. Chaque année, le groupe sera renouvelé pour moitié afin de permettre à un nombre plus important d'enseignants et de chefs d'établissement d'y participer et de ne pas engager chacun dans un processus trop long et trop exigeant.

- Un forum sur internet : www.contrateducation.be

Le site créé pour la consultation préalable à l'adoption du Contrat stratégique pour l'Éducation restera ouvert durant toute la législature. Il vous est loisible d'y donner votre avis et de suivre l'évolution des travaux.

— Une adresse postale

Durant toute la législature, il sera possible de faire état de votre réflexion sur l'éducation, sur l'école, sur les institutions, sur la pédagogie, sur des projets particuliers à la Ministre-Présidente (adresse : page précédente).

— Et surtout un effort collectif

Les actions, les synergies, les projets développés sur le terrain et permettant de remplir une part des objectifs définis constituent autant de manières de participer au Contrat stratégique pour l'Éducation.

Merci de participer.

3 Le calendrier

La progression dans la mise en oeuvre du Contrat stratégique pour l'Éducation doit faire l'objet d'une préparation minutieuse, sans précipitation et sans atermoiements.

La consultation et la concertation préalables à l'adoption du Contrat stratégique pour l'Éducation doivent également permettre d'accorder Gouvernement et organisations signataires sur le calendrier de travail.

L'expérience de terrain, le débat parlementaire, les regards externes, l'expertise des organisations représentatives et des chercheurs porteront ce projet à maturité et garantiront sa faisabilité.

Pour construire le chemin, le Gouvernement est d'avis de suivre deux grands principes :

3.1 Les difficultés de notre système éducatif méritent d'être traitées à la racine.

De grandes logiques d'action sont définies : le recentrage sur les apprentissages de base, la refondation des filières qualifiantes, la remédiation systématique, l'école orientante, la valorisation des métiers de l'enseignement, l'optimisation de l'offre d'enseignement, les synergies avec les forces vives. Elles donnent sens aux mesures qui seront prises pour atteindre les objectifs que, tous ensemble, nous nous sommes fixés au travers de la Déclaration commune. En 2013, les élèves

entrés en septembre 2005 en 1^{ère} primaire sortiront du 1^{er} degré du secondaire. Ces jeunes bénéficieront à plein du Contrat stratégique pour l'Éducation.

3.2 Le processus de changement s'initie par des décisions immédiates.

Sur proposition du Gouvernement, le Parlement a approuvé un budget 2005 permettant d'initier l'amélioration de l'encadrement en maternel et dans les deux premières années du primaire, de mobiliser le manuel scolaire pour améliorer les apprentissages de base, de commencer à octroyer l'aide administrative aux directions du fondamental, de définir les indicateurs dont nous aurons besoin pour assurer le suivi du Contrat stratégique pour l'Éducation et permettant enfin d'amplifier le pilotage de notre système éducatif par le biais d'évaluations externes renforcées.

L'impact du Contrat stratégique pour l'Éducation doit être immédiat et ses premiers effets doivent commencer à se faire sentir dès la rentrée 2005.

Sans attendre d'avoir totalement mis en oeuvre la refondation du qualifiant ou que la dynamique des bassins scolaires soit pleinement opérationnelle, des mesures correctrices seront prises pour permettre à la génération actuelle de bénéficier immédiatement du Contrat stratégique pour l'Éducation.

Pour s'inscrire dès le départ dans le respect de ces deux grands principes, des arbitrages devront être opérés. La consultation et la concertation visent également à procéder à ces arbitrages.

La consultation et la concertation pour

- valider, amender et compléter les mesures ;
- élaborer le calendrier et prioriser les mesures ;
- définir les responsabilités de chacun dans la mise en oeuvre des mesures ;
- opérer les choix budgétaires en conséquence.

4 L'évaluation

Que la communauté éducative et le Gouvernement s'associent pour prendre en main la destinée de l'école et qu'ils associent pour ce faire les forces vives sociales, économiques et culturelles, voilà une démarche de réappropriation majeure.

Cette réappropriation se poursuivra jusque dans le mode d'évaluation.

Les signataires de la Déclaration commune du 29 novembre 2004 se sont mis d'accord pour composer, ensemble, le Comité stratégique chargé de vérifier semestriellement la mise en oeuvre du Contrat stratégique pour l'Education. Ce Comité fera le point sur les tendances observées, les mesures réalisées, leur application sur le terrain et leur capacité à rencontrer les objectifs fixés. Le cas échéant, le Comité stratégique débatera des correctifs nécessaires au Contrat stratégique pour l'Education afin de garantir que les objectifs poursuivis seront atteints. Il opérera donc au niveau des politiques d'ensemble, favorisera le consensus et associera les forces vives économiques, sociales et culturelles actives dans l'espace Wallonie-Bruxelles.

Pour assurer sa mission, ce Comité stratégique sera alimenté par

- les tableaux de bord de la Commission de Pilotage ;
- les avis des différents Conseils et Commissions existants ;
- l'auto-analyse par chacun des signataires ayant une part de responsabilité dans la mise en oeuvre du Contrat stratégique pour l'Education.

Au besoin, il se fera accompagner par des experts.

Enfin, le Gouvernement s'engage à présenter le rapport d'évaluation annuel du Comité stratégique devant le Parlement de la Communauté française.

DES OBJECTIFS FONDÉS SUR UNE ANALYSE

1 Analyse

La démocratie vit de la capacité de chaque citoyen à construire et à s'inscrire dans un projet collectif. L'école est donc au fondement de la démocratie puisqu'elle inscrit les enfants et les jeunes dans cette démarche.

De façon générale, l'école remplit ses missions. Jamais population n'a atteint un tel degré d'éducation. Mais à y regarder de plus près, le bilan se teinte de nuances nettement moins satisfaisantes :

1.1 Les trois consultations des enseignants

Durant l'année scolaire 2003-2004, trois larges consultations des enseignants (enseignement fondamental, enseignement secondaire et enseignement spécialisé) ont été organisées en Communauté française afin de donner, de la manière la plus large qui soit, la parole à tous les professionnels de l'éducation. Au total, 12.000 professionnels ont ainsi pu s'exprimer sur l'évolution de leur travail au fil des années, sur leurs expériences vécues, sur les différentes difficultés rencontrées dans l'exercice de leur métier, sur ce qui pourrait être mis en oeuvre afin de l'améliorer, etc.

Bon nombre d'enseignants, s'ils partagent les objectifs poursuivis par les réformes initiées durant les années nonante, estiment que les différentes réformes ont pu manquer de clarté, être mal expliquées ou même donner l'impression qu'elles étaient, au final, négatives pour certains élèves. Ils dénoncent également la difficulté de mettre concrètement en oeuvre les méthodes de pédagogie différenciée, les socles de compétences ou les nouveaux programmes de cours. A cet égard, ils évoquent le manque de lisibilité des référentiels et l'absence de supports pédagogiques performants.

Des consultations, ressort également une grande impression que les réformes sont trop souvent « imposées par le haut », les enseignants dénoncent par ailleurs un manque de participation des enseignants à l'évolution du système éducatif et s'estiment de ce fait dépossédés d'une part essentielle de leur métier. A côté de cela, la forte concurrence entre les établissements scolaires, tout comme le manque de moyens financiers, sont toujours sources de problèmes importants pour de nombreux enseignants. Pour l'enseignement spécialisé plus particulièrement, c'est le fait que ce

type d'enseignement soit trop souvent laissé de côté ou trop peu reconnu qui est souligné par les professionnels.

1.2 Les constats de l'étude PISA 2003

L'étude PISA se fonde sur une évaluation commune à plusieurs pays membres de l'OCDE visant à étudier, tous les trois ans, les acquis et les compétences des jeunes de 15 ans dans plusieurs disciplines : la lecture, les mathématiques, la résolution de problèmes et les sciences. En mathématiques et en résolution de problèmes, les résultats de la Communauté française sont très proches de la moyenne internationale ; en sciences et en lecture, par contre, les résultats sont sensiblement inférieurs. Mais, si l'on constate bien un certain manque d'efficacité (moyenne des résultats trop faible) en Communauté française, c'est surtout le manque important d'équité (dispersion et différence des résultats selon les élèves trop grandes) qui est très interpellant. En effet, la Communauté française est le système éducatif où les différences de résultats entre les élèves les plus « faibles » et les élèves les plus « forts » sont les plus importantes. Ainsi, les performances enregistrées par les élèves à l'heure et dans les filières de transition sont d'un très bon niveau. En revanche, les performances des élèves en retard scolaire, et principalement dans les filières qualifiantes (technique de qualification et professionnel), sont un très sérieux motif d'inquiétude. PISA 2003 confirme donc que le renforcement de l'équité est bien le défi à relever dans les prochaines années. Si l'on veut améliorer de façon sensible les performances de tous les élèves, sans exception, il faut en priorité s'atteler aux problèmes des élèves en grande difficulté, fréquentant pour l'essentiel les filières de qualification, souvent en retard dans leur parcours scolaire et concentrés exclusivement dans certains établissements. L'effort à poursuivre est donc double : dépasser la moyenne des résultats des pays de l'OCDE tout en réduisant l'écart entre les résultats des élèves les plus « faibles » et ceux des élèves les plus « forts » en bannissant bien sûr tout nivellement des compétences par le bas.

L'éducation est un enjeu majeur. L'enseignement influe considérablement sur le présent et l'avenir de notre société, sur les plans culturel, social, économique et démocratique. La qualité de l'éducation est une condition nécessaire du déve-

loppement durable. La maîtrise par tous des compétences et savoirs de base, le vivre ensemble à l'école, la sensibilisation à l'acte d'entreprendre, l'éducation à la citoyenneté qui favorise la prise de conscience des valeurs démocratiques et le dialogue interculturel sont des fondements de la cohésion sociale et un vecteur de croissance.

Le Gouvernement est convaincu que les améliorations à réaliser ne pourront intervenir sans associer étroitement l'ensemble des partenaires de la communauté éducative. Seule une participation active des acteurs, couplée à un respect mutuel de chacun d'eux, peut permettre de répondre aux défis de l'apprentissage et de l'égalité.

Ensemble, le Gouvernement de la Communauté française, son administration et toutes les forces vives concernées par l'éducation décident donc de coordonner leurs efforts. Les partenaires sociaux s'associent à la Communauté éducative pour améliorer la qualité et l'équité de l'éducation ainsi que l'efficacité de son organisation. Ce partenariat s'établit dans un esprit de dialogue, en pleine connaissance des difficultés existantes mais avec la ferme volonté de les dépasser.

Le Gouvernement, la communauté éducative et les partenaires sociaux ont pointé quatre difficultés inhérentes à l'Institution qui influencent structurellement la qualité, l'efficacité et l'équité de l'enseignement et qui fondent les objectifs et les mesures devant être prises :

- 1° Les apprentissages de base - fondements indispensables des apprentissages ultérieurs et de l'exercice d'une citoyenneté active - ne sont pas suffisamment maîtrisés par tous les élèves ; les résultats obtenus aux différentes évaluations internationales en attestent. Ils seront donc renforcés, sans sacrifier l'acquisition des autres savoirs (langues, éveil aux activités artistiques et culturelles, etc.), essentiels pour un développement harmonieux et équilibré.
- 2° Un nombre trop important d'élèves n'acquiescent pas les compétences attendues. De plus, trop nombreux sont ceux qui ne sont pas « à l'heure ». Le taux de diplômés du secondaire est trop faible et le taux de redoublement trop élevé(1).

(1) Dès la première année de l'enseignement primaire, les retards s'élèvent déjà à 99% de la population scolaire. Ils grimpent à près de 20% en sixième primaire, pour frôler les 60% à la fin de l'enseignement secondaire (contre 40% en Communauté flamande). Le redoublement touche plus fortement les garçons et frappe particulièrement les filières qualifiantes (29% à la fin de l'enseignement secondaire général, 61% dans le technique de transition, 73% dans le technique de qualification et 82% dans le professionnel) (Economic Review Belgium, 2004 – OECD et Service statistique de la Communauté française, 2003).

- 3° Le système scolaire n'assure pas un enseignement optimal à chaque élève quel que soit l'établissement choisi. Les différences entre établissements favorisent et sont alimentées par une ségrégation scolaire inacceptable(2).
- 4° Certaines filières et certaines options sont alimentées par un choix négatif, vécu par les élèves comme une forme d'échec et souvent, de relégation. Cet état de fait, notamment lié à la structure et aux usages du système éducatif, est totalement contreproductif.

Ces quatre difficultés structurelles nous obligent à revoir les plans pour ouvrir de nouveaux horizons aux jeunes et aux enfants. Un plan stratégique à moyen et long termes s'impose.

Au niveau légal, l'enseignement de la Communauté française s'est doté des outils de base fondamentaux. Parmi ceux-ci on trouve en priorité les objectifs généraux et particuliers définis par le décret « Missions », les principes définis à travers le concept d'Ecole de la réussite, les référentiels légaux que sont les socles de compétences, les compétences terminales et les profils de formation, les politiques de discriminations positives et de différenciation du subventionnement, le décret relatif au pilotage du système éducatif.

Les avis des commissions compétentes et, surtout, les consultations des enseignants du fondamental, du secondaire et du spécialisé ont montré que ces outils ne sont pas remis en question dans leur fondement. Par contre, leur application et leur praticabilité doivent être améliorées.

Une meilleure adéquation des moyens, la réappropriation par les enseignants de leur métier, la restauration de leur autorité et de leur image constitueront autant de réponses à apporter aux préoccupations qui ont été clairement formulées lors de ces consultations.

Dans ce contexte, maintenir le cap est fondamental. Par contre, la façon de concrétiser les objectifs doit être largement repensée.

De même, l'enseignement évolue dans un contexte global qui influe largement sur ses conditions d'exercice. Les années d'austérité imposées à la Communauté française ont fortement affecté l'institution et les secteurs qui en dépendent. Les taux de chômage connus par la Région wallonne

(2) Les indices de ségrégation montrent qu'en Communauté française, par exemple, pour que chaque établissement scolaire accueille théoriquement une même proportion d'élèves que les autres, il faudrait qu'approximativement 60% des élèves faibles changent d'établissement scolaire (ce taux est également de 60% en Communauté flamande contre seulement 30% en Finlande). Les élèves les plus faibles ont donc trop tendance à être rassemblés (GERESE, 2003).

et la Région de Bruxelles-Capitale maintiennent de nombreuses familles dans un niveau de précarité n'offrant pas la sérénité nécessaire à l'apprentissage.

Par ailleurs, la réalité de la Communauté française est multiple. Elle doit tenir compte des spécificités régionales dans un cadre institutionnel clairement défini. C'est à l'intérieur de celui-ci que nous devons rechercher toutes les cohérences nécessaires entre les politiques d'éducation et de formation. Les efforts conduits au niveau régional doivent donc se conjuguer aux efforts de la Communauté française et réciproquement. Ceci nous conduit à réaffirmer que l'école n'est pas toute seule. Le slogan a été lancé en 1994 par la Fondation Roi Baudouin qui publiait alors - sous ce titre - le fruit d'un débat général sur l'école. Celui-ci pointait deux enjeux majeurs : ne pas affubler l'école de toutes les responsabilités, et son corollaire : articuler toutes les forces vives au sein d'une société à vocation éducative, recentrant alors les missions de l'école sur l'enseignement. Si le Décret « Missions » a effectivement pris en charge ce second volet, le premier ne l'a pas vraiment été. L'école est restée fort seule !

Des démarches concertées s'imposent. Un Contrat global est nécessaire.

Le projet de Contrat stratégique pour l'Education est ouvert. La Déclaration commune du 29 novembre 2004 a initié une démarche d'ouverture : ouverture du Gouvernement à la concertation, ouverture de la communauté éducative aux partenaires sociaux. Mais cela aide-t-il suffisamment les enseignants ? La nébuleuse institutionnelle, comme ils l'appellent dans les « consultations », doit sortir d'elle-même et s'ouvrir aux problèmes de terrain, y répondre avec d'autres acteurs mieux articulés à l'école, tels les CPMS, Services d'aides en milieux ouverts (AMO), les organisations de jeunesse, les opérateurs actifs dans l'accueil extrascolaire et dans l'accueil de la petite enfance, les familles, les fonds sectoriels, les carrefours emploi-formation, les centres de compétence ou de référence, etc.

Pour y arriver, les institutions doivent partager une vision commune et donner du champ aux acteurs de terrain. Le texte dans sa version actuelle est une pièce à casser. Un long chemin reste à parcourir pour finaliser le Contrat stratégique. Le savoir et le dire rendent la démarche crédible.

2 Objectifs à échéance 2013

Le 1er septembre 2005, 50.000 enfants entreront en 1ère primaire. Le 30 juin 2013, ils

devraient quitter le tronc commun pour entrer dans le deuxième degré de l'enseignement secondaire. C'est l'horizon que nous nous fixons pour atteindre nos objectifs. Ceux-ci sont ambitieux et réalistes. Ils ont été définis par les signataires de la Déclaration commune du 29 novembre 2004. Ils s'inscrivent dans la lignée des objectifs européens de Lisbonne.

Chacun de ces objectifs sera régulièrement évalué. Il n'est pas question d'attendre 2013 pour faire le point. Chaque évaluation sera rendue publique et permettra d'ajuster les mesures aux résultats obtenus et aux écarts à combler.

Les six objectifs du Contrat stratégique pour l'Education

Le Contrat stratégique pour l'Education doit permettre d'atteindre six objectifs prioritaires. Ces six objectifs portent tous sur les difficultés majeures pointées au chapitre 1.

- 1° **Plus loin** : Il faut atteindre un niveau de performance plus élevé, pour chaque élève, et singulièrement pour les élèves les plus faibles en donnant la priorité aux apprentissages de base. Les exigences doivent être maintenues et les résultats améliorés.
- 2° **Plus tôt** : Tout doit être mis en oeuvre pour que chaque élève atteigne les compétences attendues sans retard. D'autres outils que le redoublement doivent être privilégiés pour prendre en compte les difficultés d'apprentissage des élèves et adapter la pédagogie à leurs différences de rythme et de processus d'apprentissage.
- 3° **Plus juste** : Tous les établissements doivent garantir un niveau d'enseignement élevé. Il en va de la dignité des élèves et des enseignants. L'élève ne doit pas être pénalisé par son choix d'école.
- 4° **Plus positif** : Chaque filière d'enseignement doit conduire à un haut niveau de compétence. L'élève doit pouvoir choisir positivement la filière qui lui convient.
- 5° **Plus cohérent** : Chaque élève doit être acteur de son parcours scolaire qui doit être construit progressivement en fonction de ses aspirations. L'élève ne peut être ni orienté ni réorienté par relégation.
- 6° **Plus nombreux** : Les jeunes et les enfants doivent être plus nombreux à acquérir les compétences attendues à chaque niveau d'enseignement. Il faut éviter au maximum qu'ils quittent l'école sans certification.

2.1 Augmenter le niveau d'éducation de la population scolaire

Jamais l'évolution de la société n'a été autant influencée par les connaissances et les compétences de chacun. Augmenter le niveau d'éducation, c'est porter la société à un plus haut niveau de maîtrise de sa destinée et permettre à chacun de mieux prendre part à la construction de notre société.

Doter les jeunes d'un diplôme reconnu, favoriser la poursuite des études au plus haut niveau, développer la connaissance des langues, telles sont nos ambitions.

Pour permettre à chacun de s'émanciper, individuellement et collectivement, pour garantir à tous une véritable inclusion sociale et l'accession à l'emploi, la Communauté française concentrera ses efforts sur l'amélioration du niveau d'éducation de la population scolaire.

Ce niveau d'éducation se mesure notamment par référence aux pourcentages de population par niveau de diplôme obtenu. Ainsi, d'ici 2013, le Contrat stratégique pour l'Education doit, à niveau d'exigence maintenu, tendre vers des taux de :

- 100% d'élèves obtenant le Certificat d'études de base. Cet objectif sera mesuré sur la population scolaire de 14 ans ;
- 85% de jeunes diplômés de l'enseignement secondaire supérieur qualifiant ou de transition(3). Cet objectif sera mesuré sur la population des jeunes de 20 ans(4) ;
- Moins de 10% de jeunes quittant prématurément l'école (jeunes n'ayant pas achevé l'enseignement secondaire supérieur et ne poursuivant ni études, ni formation)(5).

Un indicateur portant sur les compétences en langues sera également construit pour vérifier l'élévation significative de ces compétences en Communauté française.

(3) En 2001, la proportion des 25-34 ans diplômés de l'enseignement secondaire supérieur s'élevait à approximativement 70% en Région wallonne et en Région de Bruxelles-Capitale. Cette proportion est proche des 85% en Région flamande et au-delà des 90% en Finlande (maximum européen actuel (Enquête sur les forces de travail, 2001).

(4) Objectif 3 des Conclusions du Conseil de l'Union européenne du 5 mai 2003 sur les niveaux de référence des performances moyennes européennes en matière d'enseignement et de formation.

(5) Objectif 1 des Conclusions du Conseil de l'Union européenne du 5 mai 2003 sur les niveaux de référence des performances moyennes européennes en matière d'enseignement et de formation.

2.2 Améliorer les performances

Que l'on se base sur les enquêtes PISA 2000 et 2003, sur les études menées par nos chercheurs ou sur d'autres comparaisons internationales, le constat est identique : trop d'élèves n'atteignent pas un niveau suffisant de maîtrise des compétences de base. « Le fossé énorme entre les meilleurs et les moins bons de nos élèves est sans cesse confirmé ».

Le Contrat stratégique pour l'Education doit responsabiliser les acteurs en regard de l'amélioration des performances des élèves en lecture, en mathématiques et en sciences. C'est une évidence. Ce qui l'est moins, c'est que cette amélioration doit concerner prioritairement les élèves les plus faibles. La Communauté française enregistre d'excellents résultats pour la catégorie des élèves les plus forts mais la moyenne est largement affectée par les résultats de la catégorie - malheureusement beaucoup plus nombreuse - des élèves qui présentent des lacunes importantes, en tous cas à 15 ans.

La performance des élèves en lecture, en mathématiques et en sciences se mesurera notamment à l'aide d'évaluations externes, tantôt réalisées par comparaison avec d'autres pays comme dans l'enquête PISA, tantôt internes à la Communauté française. Ainsi, à l'horizon 2013, le Contrat stratégique pour l'Education doit permettre :

- d'au moins rejoindre et de dépasser la moyenne des pays de l'OCDE dans chacune des compétences mesurées ;
- de diminuer la proportion d'élèves ayant de mauvais résultats.

2.3 Augmenter le nombre d'élèves « à l'heure »

La réussite suscite la réussite. L'échec entraîne l'échec. D'autres outils que le redoublement permettent de gérer les difficultés d'apprentissage et d'adapter la pédagogie aux rythmes des élèves. Ce n'est pas nouveau, mais manifestement, cela ne convainc pas.

Le Contrat stratégique pour l'Education doit permettre de développer des outils pédagogiques pour résoudre les difficultés d'apprentissage dès qu'elles se présentent et de garantir des résultats tout en s'adaptant aux rythmes d'apprentissage. Dotés d'alternatives pédagogiques et de structures crédibles, les enseignants, les conseils de classe et les établissements pourront proposer aux élèves d'autres solutions que le redoublement. Ces alter-

natives seront développées depuis l'école maternelle jusqu'au terme de l'enseignement obligatoire, avec une attention particulière pour le continuum pédagogique allant de l'enseignement maternel à la fin du 1er degré de l'enseignement secondaire.

Le nombre d'élèves à l'heure se mesure facilement : à niveau d'exigence maintenu, c'est le nombre d'élèves atteignant les socles de compétences ou les compétences terminales sans avoir doublé une année. Ainsi, d'ici 2013, le Contrat stratégique pour l'Education doit tendre vers :

- 90% d'élèves à l'heure en fin d'enseignement primaire (venant de 80%) ;
- 55% d'élèves à l'heure en fin d'enseignement secondaire (venant de 40%).

2.4 Favoriser la mixité sociale dans chaque établissement scolaire et dans chaque filière

Quelle richesse que la mixité, qu'elle soit sociale ou culturelle. Or, osons le dire, la mixité sociale à l'école n'a guère progressé. Les regroupements des élèves, qu'ils soient choisis ou subis, s'opèrent selon le niveau, l'aisance sociale, ou l'appétence culturelle. Actuellement, les écarts de performances entre élèves s'expliquent, pour 56%, par le choix de l'établissement. Si nous voulions créer, d'un coup de baguette magique, une réelle mixité de performance dans chaque établissement, 60% des élèves devraient changer d'école. La dualisation du système scolaire va à l'encontre des principes d'équité et ce sont les élèves dont le profil socio-économique est le moins favorable qui en font les frais. Notre conception de l'école comme lieu de vie où l'on apprend « en société », où l'on « fait société » appelle inmanquablement la mixité sociale et culturelle. Concevoir l'école comme un lieu de vie « en communauté », où des semblables se retrouvent, appauvrit considérablement le rôle de l'école dans le renforcement de la cohésion sociale. Enfin, et ce n'est pas le moindre, les études scientifiques montrent que mixifier les publics scolaires permet de gagner en efficacité, aux niveaux collectif (le système conduit à de meilleures performances moyennes) et individuel (chaque élève en bénéficie directement).

Le Contrat stratégique pour l'Education doit définir et mettre en oeuvre des stratégies permettant :

- aux parents d'oser le choix de la mixité ;
- aux enseignants de détecter les mécanismes de ségrégation ;

— aux pouvoirs organisateurs de les supprimer.

Le niveau de mixité culturelle et sociale dans les écoles se mesure notamment sur la base des épreuves externes. Celles-ci permettent d'identifier les différences de performance entre établissements et le niveau de ségrégation sociale. Ainsi, le Contrat stratégique pour l'Education doit permettre de :

- ramener la part de variance des performances des élèves attribuable à l'établissement de 56% à 40% ;
- réduire le niveau de ségrégation scolaire à moins de 40%.

Autrement dit, il faut tendre vers une plus grande homogénéisation des résultats éducatifs entre les différents établissements et lutter contre le phénomène de dualisation scolaire. Les objectifs chiffrés choisis sont ceux communément observés dans les pays où les inégalités en matière scolaire sont nettement moins importantes que chez nous et les résultats meilleurs. Ces objectifs seront d'autant plus aisés à vérifier et à atteindre que les épreuves seront en parfaite adéquation avec les référentiels légaux établis en termes de compétences de base à atteindre par tous.

2.5 Mettre sur pied d'égalité les différentes filières d'enseignement afin que le choix de la filière soit un choix positif

Toutes les filières poursuivent les objectifs généraux du décret « Missions ». Chaque filière poursuit des objectifs spécifiques additionnels. Les différences n'ont jamais visé à créer une hiérarchie entre filières. Or, depuis trop longtemps, le discours ambiant est à la dévalorisation de l'enseignement professionnel. Il faut reconnaître aujourd'hui que le choix de la filière est trop souvent le fruit d'une orientation négative à partir d'un échec ou de l'impossibilité présumée de poursuivre sa scolarité dans la filière où l'on se trouve. C'est une glissade, un « toboggan », une chute. Nous ne pouvons l'accepter.

Le Contrat stratégique pour l'Education veut construire une réelle égalité entre les filières, supprimer l'effet toboggan, les mécanismes de relégation et créer des passerelles opérationnelles entre filières, etc.

L'équivalence des performances entre filières sera mesurée à partir d'indicateurs. La Commission de Pilotage sera chargée de les créer, de calculer le taux d'orientation positive actuel et de pro-

poser l'objectif quantitatif à atteindre. Cet objectif sera précisé dans le cadre du Contrat stratégique pour l'Education et sera évalué très régulièrement.

Quoi qu'il en soit, le Contrat stratégique pour l'Education devra permettre, de :

- réduire progressivement et fortement le nombre d'attestations d'orientation(s) restrictive(s) délivrées à l'issue du premier degré de l'enseignement secondaire. Le taux d'élèves s'orientant volontairement et positivement vers les filières qualifiantes sera fortement augmenté.
- réduire progressivement, pour ce qui concerne les matières de base, la part de variance des performances des élèves attribuable au choix de la filière d'enseignement.

2.6 Lutter contre tous les mécanismes de relégation qui existent au niveau des établissements d'enseignement

Inscrire la promotion, la valorisation et l'intégration des élèves au coeur du système scolaire est un défi quotidien. On l'a dit, le mécanisme de relégation affectant le choix des filières constitue un problème majeur. Mais d'autres mécanismes de relégation existent. Ainsi, trop souvent, les élèves plus faibles ou en difficulté sont orientés des écoles réputées fortes vers des écoles réputées plus faibles, des classes fortes vers des classes faibles, d'options réputées plus exigeantes vers d'autres qui le sont moins.

Nous devons inverser la tendance et viser la promotion, chercher l'intégration. Pour mesurer le degré d'intégration, il faudra construire un indicateur sur base d'indices comme le nombre de changements d'école en cours de scolarité, notamment à l'intérieur d'un même cycle. Ce nombre doit diminuer drastiquement.

Ces six objectifs fixent le but à atteindre. Les orientations et les mesures développées ci-après et soumises à la concertation doivent nous y aider. D'ici 2013, des évaluations intermédiaires seront réalisées afin de s'assurer que tout est bien mis en oeuvre pour y parvenir.

Ces objectifs ont d'autant plus de chance d'être atteints qu'ils sont partagés par l'ensemble des partenaires de l'école. Le Contrat stratégique pour l'Education doit modifier profondément le mode d'organisation de l'enseignement. Il importe de rassembler les acteurs et de porter collectivement les efforts. Ce mode de gouvernance veut faire du dialogue et de l'implication de tous, les

ferments d'une confiance retissée, reconnaissant à chaque partenaire la légitimité, l'autonomie et la capacité de réaliser les objectifs partagés, chacun acceptant une évaluation en toute transparence.

LES AXES PRIORITAIRES

1 Stratégie de renforcement de la qualité

La stratégie de renforcement de la qualité est articulée sur deux piliers. Le premier pilier vise à recentrer l'enseignement sur les apprentissages de base. Le second porte sur la refondation des enseignements qualifiants.

1.1 Pilier 1 : Recentrer l'enseignement sur les apprentissages de base

1.1.1 Constats et analyse

La maîtrise suffisante des apprentissages de base est la condition première pour assurer à tous les élèves à la fois un parcours scolaire efficient, des chances égales d'émancipation sociale et une insertion professionnelle réussie au sein de la société. Elle permet également à chacun de devenir un citoyen responsable, capable de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.

Si le niveau général des compétences maîtrisées par les citoyens n'a cessé de croître au fil des décennies⁽⁶⁾, un certain nombre d'élèves n'acquiescent toujours pas un niveau suffisant dans la maîtrise des apprentissages fondamentaux. Les premières lacunes détectées dans l'enseignement fondamental ont alors tendance à s'aggraver au fil du parcours scolaire et aboutissent trop souvent à une multiplication des échecs et à l'abandon des études sans certification.

Puisque l'enseignement en Communauté française est doté de référentiels légaux présentant de manière structurée les compétences que les élèves doivent acquérir aux différentes étapes de leur parcours scolaire (socles de compétences, compétences terminales, profils de formation et de qualification), il faut, dans un souci d'efficacité et d'égalité, persévérer vers l'objectif que ces compétences soient maîtrisées par tous les élèves. Les savoirs de base sont la clé de voûte de l'apprentissage de connaissances et compétences ultérieures, chacun l'atteste.

⁽⁶⁾ Baudelot et Establet (1991); Vandenberghe (2004); OCDE (2004)

1.1.2 Orientations et mesures

Six orientations seront proposées pour recentrer l'enseignement sur les apprentissages de base. Les orientations 1, 3 et 5 sont directement inspirées de la consultation des enseignants du fondamental :

- 1° Améliorer l'encadrement dans le maternel et dans les deux premières années du primaire.
- 2° Organiser un véritable tronc commun de la maternelle à la fin du 1er degré secondaire.
- 3° Améliorer la praticabilité, la compréhension et l'utilisation des socles de compétences, des compétences terminales, des profils de formation et des programmes.
- 4° Intensifier les activités de lecture et d'écriture.
- 5° Valoriser les supports didactiques performants.
- 6° Réaliser une épreuve commune en lien avec l'octroi du Certificat d'études de base (CEB).

1.1.2.1 Améliorer l'encadrement dans le maternel et dans les deux premières années du primaire.

Il convient d'offrir un encadrement suffisant et de haute qualité dès les premières années de la scolarité. Cela permettra d'atténuer au maximum les risques de voir croître les disparités dès le plus jeune âge.

Mesures proposées :

- 1° Revoir, pour les améliorer, les modalités du comptage et du calcul de l'encadrement en maternel, notamment en cours d'année.
- 2° Ramener dans chaque école, le cas échéant par un apport de périodes complémentaires, le ratio élèves / instituteurs à 20 ou moins en 1ère et 2ème primaire, notamment pour permettre une meilleure détection des difficultés d'apprentissage et accroître les actions de médiation immédiate, quelle que soit la taille de l'école.
- 3° Rendre les normes définissant l'encadrement dans les écoles de petite taille davantage sensibles au nombre d'enfants qui y sont scolarisés. Revoir pour ce faire la dévolution des emplois dans les écoles de petite taille de manière à réduire les effets de seuil et à permettre d'atteindre le ratio susvisé.

4° Réaffecter une partie des moyens dégagés, par la gestion en bassins scolaires, dans les écoles fondamentales à forte densité d'enfants issus de milieux défavorisés pour permettre d'y développer suffisamment de remédiation immédiate.

Fondements théoriques de l'orientation :

- BLATCHFORD Peter & al., *The Class Size Debate : Is Small Better?*, Maidenhead, Open University Press, 2003.
- HEALTH AND EDUCATION RESEARCH OPERATIVE SERVICES, *Project STAR : The Tennessee student/teacher achievement ratio study. Background and 1999 update*, Lebanon (TN), Health and Education Research Operative Services, 2004
- MEURET Denis, *Les recherches sur la réduction de la taille des classes, Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école*, Paris, Haut conseil de l'évaluation de l'école, 2001.
- PIKETTY Thomas, *L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles française*, 2004.

1.1.2.2 Organiser un véritable tronc commun de la maternelle jusqu'à la fin du 1er degré secondaire. Les études internationales montrent que l'orientation précoce vers des filières, des formes ou des options particulières, favorise la constitution de groupes d'apprentissage homogènes. Or, ces mêmes études⁽⁷⁾ et celles propres à la Communauté française montrent que l'homogénéisation des publics scolaires est inefficace et renforce les inégalités et la violence. La mise en oeuvre d'un véritable tronc commun s'impose⁽⁸⁾ donc tant du point de vue de l'égalité que de l'efficacité. Il concrétise⁽⁹⁾ le continuum pédagogique prévu par le Décret « Missions ». La maîtrise des socles de compétences au terme de ce continuum garantit à tous la construction et le développement des apprentissages fondamentaux.

Tout sera mis en oeuvre pour que le 1er degré commun permette l'accès à l'enseignement tant qualifiant que de transition.

Mesures proposées :

(7) Goodlab et Anderson (1963), Crahay (2000).
 (8) Husen (1979).
 (9) On se référera également à la mesure relative aux 1ers degrés autonomes définie au chapitre 3, pilier 2, orientation 3.

- 1° Organiser des formations continuées associant des enseignants des dernières années du primaire et du 1er degré de l'enseignement secondaire. Ces formations porteront prioritairement sur les apprentissages relatifs à la langue maternelle et aux mathématiques. Ces formations de niveau interréseaux réuniront des enseignants travaillant dans des écoles géographiquement proches pour privilégier la rencontre d'enseignants concernés par un même flux d'élèves. Elles comporteront notamment des essais pratiques et des compagnonnages mutuels.
- 2° Initier cinq expériences pilotes d'équipes éducatives composées d'enseignants venant des deux dernières années du primaire et du 1er degré du secondaire et travaillant collectivement à la maîtrise par tous les élèves des socles de compétences, renforçant ainsi l'articulation entre la seconde et la troisième étape du tronc commun. Ces expériences seront mises en oeuvre dès la rentrée 2005 et feront l'objet, le cas échéant, d'une généralisation progressive.
- 3° Intégrer des enseignants du 1er degré du secondaire dans l'administration de l'épreuve commune liée à l'octroi du Certificat d'Etudes de Base (CEB) (cfr. Mesure 35) et à sa correction.
- 4° Prévoir, dans le cadre de la réforme de l'inspection, des dispositifs permettant le travail en commun d'inspecteurs chargés d'évaluer le niveau des études à diverses étapes du tronc commun : maternel et primaire, primaire et secondaire.
- 5° Intégrer, dans les évaluations externes, un noyau commun d'apprentissages à évaluer systématiquement à divers moments du tronc commun.
- 6° Supprimer, après analyse et recommandation par les services d'inspection, les mécanismes structurels explicites ou latents de relégation, notamment dans la formation des classes, qu'ils interviennent au moment du passage primaire/secondaire ou à l'intérieur de ces deux niveaux.
- 7° Afin d'éviter toute pré-orientation soit vers l'enseignement de transition, soit vers l'enseignement qualifiant, supprimer les cours au choix dans le 1er degré du secondaire à l'exception des cours philosophiques et des cours de langue.
- 8° Mettre en place des remédiations immédiates au sein du cours normal de la classe dès qu'une difficulté nouvelle se fait sentir, et, exceptionnellement, selon d'autres modes d'organisation.

- 9° Créer les modules permettant aux élèves rencontrant des difficultés en 1^{ère} et/ou en 2^{ème} année secondaire, de remédier à leurs lacunes et d'atteindre les compétences attendues.
- 10° Redéfinir le rôle de la première B, en la centrant plus particulièrement sur le développement des compétences attendues à 12 ans et en l'articulant progressivement au dispositif modulaire de remédiation de façon à permettre au maximum d'élèves de rejoindre la 2^{ème} année du degré commun.
- 11° Amplifier et diversifier les dispositifs pédagogiques et organisationnels de remédiation structurelle prévus au premier degré de l'enseignement secondaire, notamment, dans une phase transitoire, à destination des élèves qui n'auront pas satisfait aux exigences du CEB au terme de la 1^{ère} B.
- 12° Créer un indicateur permettant de mesurer l'efficacité des processus pédagogiques mis en place dans le cadre de la redéfinition envisagée à la mesure précédente ; cette efficacité se fondera sur le taux de réussite au terme du 1^{er} degré des élèves ayant fréquenté la 1^{ère} B.
- 13° Supprimer la 2^{ème} professionnelle afin de ne plus permettre, même sur base volontaire, l'orientation prématurée d'un élève.

Fondements théoriques de l'orientation :

- CRAHAY Marcel, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck, 2000.
 - CRAHAY Marcel et DONNAY Jean (sld), *Pour une pédagogie de la réussite au premier degré de l'enseignement secondaire*, Université de Liège et Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur, 2003.
 - DEMEUSE Marc et MONSEUR Christian, *Pour accroître l'efficacité des systèmes d'enseignement. Recherche des facteurs d'efficacité. Etude comparative des dispositifs de pilotage*, Bruxelles, Commission européenne, 1998.
 - DUBET François et DURU-BELLAT Marie, *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil, 2001.
 - DUPRIEZ Vincent et DUMAY Xavier, *L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ?*, Les cahiers de recherche en éducation et formation, Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation, Université catholique de Louvain, 31, 2004.
 - DURU-BELLAT Marie, MONS Nathalie et SUCHAUT Bruno, *Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes à 15 ans. L'éclairage des comparaisons entre pays*, Les cahiers de l'IREDU, 66, 2004.
 - GROUPE EUROPEEN DE RECHERCHE SUR L'EQUITE DES SYSTEMES EDUCATIFS (GERESE), *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, Liège, Service de pédagogie expérimentale, Université de Liège, 2003.
 - LAFONTAINE Dominique et BLONDIN Christiane, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française. Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, Bruxelles, De Boeck, 2004.
- 1.1.2.3 Améliorer la praticabilité, la compréhension et l'utilisation des socles de compétences, des compétences terminales, des profils de formation et des programmes.** Depuis l'adoption des « socles de compétences », des compétences terminales, des profils de formation et des programmes, on entend souvent que les savoirs ont été mis de côté. Or, les compétences ne « tournent pas à vide » et mobilisent nécessairement des savoirs. Une meilleure visibilité des savoirs à associer aux compétences serait la bienvenue pour répondre aux attentes des enseignants. Nombreux sont ceux qui ont fait savoir que l'interprétation et l'applicabilité des référentiels étaient complexes et sujettes à trop de liberté d'interprétation, ce qui engendre de la discrimination. Les référentiels en eux-mêmes ne sont pas suffisants : c'est l'ensemble constitué des référentiels, des programmes et des batteries d'épreuves diffusées à titre indicatif qui doit aider les enseignants à déterminer à quel niveau doivent être développées les compétences. Il y a donc urgence à mettre au point les outils d'évaluation prévus par le décret « Missions ».
- Après quelques années d'existence, ces référentiels doivent être harmonisés et aménagés pour partie, là où certaines imprécisions ou lacunes ont été constatées à l'usage. Les programmes d'études devront être adaptés en conséquence. Des enseignants de terrain seront associés à ce travail.
- Mesures proposées :
- 1° Evaluer, sous l'égide de la Commission de Pilotage :
 - 1° l'applicabilité des différents référentiels (socles de compétence, compétences terminales, profils de formation, programmes), et, s'il échet, les revoir, notamment afin de

- réconcilier compétences et savoirs et d'inscrire chaque élève dans l'espace et le temps ;
- 2° les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'utilisation et l'intégration dans leurs pratiques quotidiennes des différents référentiels communs ainsi que des programmes.
- 2° Elaborer des outils pédagogiques précisant les savoirs de base associés aux compétences définies dans les socles de compétences ainsi que dans les autres référentiels communs.
- 3° Définir, pour les compétences reprises dans les référentiels, le niveau de maîtrise attendu à chaque étape. Ce travail, réalisé sous l'égide de la Commission de Pilotage, envisagera prioritairement les compétences relatives à la maîtrise du français puis des mathématiques. Cette définition se fondera notamment sur l'apport des évaluations externes et des outils d'évaluation conçus par des inspecteurs et/ou par des équipes éducatives et validés par la Commission des outils d'évaluation.
- 4° Amplifier la part accordée aux modules de formation continuée centrés sur la compréhension et la mise en oeuvre des référentiels communs ainsi que des programmes.
- 5° Interroger la Commission de pilotage sur l'opportunité de définir des niveaux de compétences à atteindre à deux moments de la scolarité qui ne sont actuellement pas visés : fin de 4ème primaire et fin de 4ème secondaire.

Fondements théoriques de l'orientation :

- CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, Les cycles et l'évaluation formative comme moyens pédagogiques au service des objectifs de l'enseignement, Bruxelles, Conseil de l'éducation et de la formation, Avis n° 19, 1994.
- CRAHAY Marcel et DONNAY Jean (sld), Où en sont les écoles dans la mise en place du décret relatif à la promotion d'une école de la réussite ?, Université de Liège et Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur, 2002.
- DUPRIEZ Vincent, CORNET Jacques, BODSON Xavier et DE SMET Noëlle, La formation des classes et la gestion de l'hétérogénéité à l'école primaire, Louvain-la-Neuve, 2003.
- PERRENOUD Philippe, Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002.

- REY Bernard et al., Elaboration d'un outil d'aide au fonctionnement pédagogique des cycles à l'école primaire, Université libre de Bruxelles, 2003.
- VAN CAMPENHOUDT L. et al., La consultation des enseignants du fondamental, Bruxelles, Centre d'études sociologiques, Facultés universitaires Saint-Louis, 2004a.
- VAN CAMPENHOUDT L. et al., La consultation des enseignants du secondaire, Bruxelles, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, 2004b.

1.1.2.4 Intensifier les activités de lecture et d'écriture. Les études PISA 2000 et 2003 l'ont montré : au niveau des compétences des élèves en langue maternelle mesurées à 15 ans, la principale faiblesse du système éducatif de la Communauté française réside dans le fait qu'il présente un taux anormalement élevé d'élèves particulièrement faibles et qu'il compte une proportion de très bons lecteurs inférieure à la moyenne européenne(10).

Mesures proposées¹(11) :

- 1° Organiser un débat qui interrogera les méthodes d'apprentissage de la lecture. Se fondant sur les études scientifiques réalisées et associant notamment les pouvoirs organisateurs, il devra permettre d'identifier clairement et de promouvoir les méthodologies qui assurent le plus de chances de succès au plus grand nombre d'élèves.
- 2° Organiser systématiquement, lors de chaque évaluation externe, au moins une épreuve portant sur la maîtrise de la lecture.
- 3° Confier aux services d'inspection une mission spécifique portant sur les activités de lecture mises en place dans les écoles. Cette investigation spécifique portera sur l'ensemble du continuum pédagogique (maternelle 1er degré du secondaire) et débutera par une investigation concernant les deux premières années du niveau primaire. Les apports de cette investigation seront mis en relation avec ceux émanant des évaluations externes et des travaux scientifiques.

(10) Lafontaine (2002); Ministère de la Communauté française (2004).

(11) Ces mesures sont, dans une large mesure, inspirées par le rapport introductif déposé par le Député Ch. Dupont et par le débat qui l'a suivi au Parlement sur la « Maîtrise du français en Communauté française : état de la question et pistes de remédiation éventuelles ».

- 4° Accorder, dans les formations organisées à l'intention des enseignants du fondamental et du 1er degré secondaire, tant ordinaire que spécialisé, une place prioritaire à la lecture et à l'écriture, au développement du goût et du plaisir de lire et d'écrire et à l'apprentissage de la compréhension et à la lecture inférentielle, notamment au niveau interréseaux. La définition du contenu de ces formations se fondera notamment sur les apports des investigations évoquées cidessus.
- 5° Renforcer, dans la formation initiale et continue des enseignants chargés d'autres disciplines que du français, la prise de conscience de l'importance de l'attention à accorder à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au sein de leurs cours ; les accompagner dans l'intégration de cette préoccupation dans leurs activités de classe.
- 6° Accorder une priorité aux recherches en pédagogie et en éducation envisageant les pratiques pédagogiques qui améliorent la lecture et l'écriture et qui développent le goût et le plaisir de lire et d'écrire. L'insistance doit être mise sur l'apprentissage de la compréhension et de la lecture inférentielle. Ces recherches porteront sur les activités mises en place au niveau primaire et au niveau secondaire, elles prendront également en considération les activités menées au niveau maternel afin de faciliter l'apprentissage plus formel de la lecture et de l'écriture à mener ultérieurement.
- 7° Accorder une priorité aux supports et aux échanges de « bonnes pratiques » envisageant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au sein des mesures décrites dans l'Orientation 5 ci-dessous.
- 8° Evaluer l'impact des nouvelles mesures prises en matière d'organisation de cours d'adaptation à la langue de l'enseignement au niveau primaire. Mettre en réseau les enseignants chargés de ces cours ainsi que ceux enseignant dans les classes-passerelles destinées aux primo-arrivants.
- 9° Généraliser progressivement l'élaboration de contrats liant des écoles ou des classes de différents niveaux et des bibliothèques publiques. Ces contrats définiront des modes de collaboration pour une durée minimale d'un an : visite accompagnée régulière de la bibliothèque, dépôts commentés de livres dans les écoles,...
- 10° Amplifier l'équipement en livres des milieux d'accueil de l'enfance afin de favoriser le contact précoce avec le livre pour tous les enfants.
- CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, On n'a jamais fini d'apprendre à lire. Comment favoriser le développement des compétences en lecture, clé(s) de la réussite scolaire et de l'insertion sociale, Bruxelles, Conseil de l'éducation et de la formation, Avis n° 57, 1998.
- CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, On n'a jamais fini d'apprendre à lire : des pistes pour agir, Bruxelles, Conseil de l'éducation et de la formation, Avis n° 73, 2000.
- CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, Evaluation de la maîtrise des compétences des élèves. A propos du Programme international de l'OCDE pour le Suivi des acquis des élèves (PISA 2000), Bruxelles, Conseil de l'éducation et de la formation, Avis n° 77, 2002.
- DUPONT Christian, Rapport introductif portant sur la « maîtrise du français en Communauté française : état de la question et pistes de médiation éventuelles, Bruxelles, Parlement de la Communauté française, 2002.

1.1.2.5 Valoriser les supports didactiques performants. Sans sombrer dans des effets de mode qui opposent les manuels aux photocopies, il serait opportun de mieux définir la place et l'utilité des supports didactiques (notamment en matière de structuration des acquis) et de valoriser les travaux d'enseignants prêts à mettre leurs propres outils au service de leurs collègues.

Mesures proposées :

- 1° Créer une commission d'agrément des manuels scolaires et des outils pédagogiques chargée d'en agréer la conformité avec le prescrit du Décret « Missions » et les référentiels pédagogiques, que ces manuels ou outils soient produits par des maisons d'édition ou recueillis dans les écoles. Une attention particulière sera accordée aux besoins spécifiques de l'enseignement spécialisé.
- 2° Créer un fonds interréseaux de prêt de manuels.
- 3° Diffuser des outils pédagogiques produits par les équipes pédagogiques et agréés par la commission d'agrément ; cette diffusion s'appuiera prioritairement sur l'outil informatique.
- 4° Centraliser les outils d'évaluations, comme les épreuves étalonnées prévues par le décret «

Fondements théoriques de l'orientation :

missions », auprès de la Commission de pilotage qui les diffusera aux enseignants de manière à leur permettre d'harmoniser leurs pratiques évaluatives et leurs niveaux d'exigence.

Fondements théoriques de l'orientation :

- CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, Problématique de l'usage des manuels scolaires, Bruxelles, Conseil de l'éducation et de la formation, Avis n° 87, 2004.
- GERARD François-Marie et ROGIERS Xavier, Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser, Bruxelles, De Boeck, 2003.
- LENOIR Yves et al. (dir.), Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites, Sherbrooke, Éditions du Crp, 2001.
- MONSEUR Christian et DEMEUSE Marc, Politique et usage des manuels scolaires en mathématiques et en sciences, Les cahiers du service de pédagogie expérimentale, Université de Liège, 3-4, 2000.

1.1.2.6 Réaliser une épreuve commune en lien avec l'octroi du Certificat d'études de base (CEB). Sur la base de l'avis de la Commission de Pilotage, l'objectif sera de renforcer l'équité dans l'enseignement par une régulation de l'évaluation certificative au moyen de l'organisation d'une épreuve commune. Chaque élève aura ainsi la garantie d'être évalué en fonction de la maîtrise de compétences considérées comme essentielles. L'équité sera également assurée en maintenant la possibilité de compléter l'information recueillie à travers l'épreuve relative au CEB par d'autres éléments permettant d'appréhender davantage la globalité de l'enfant et sa capacité à évoluer. Une telle épreuve apportera aux équipes éducatives une information utile sur le niveau à atteindre par les élèves, et les résultats de leurs élèves constitueront sans aucun doute pour ces équipes un outil d'évaluation de leur action pédagogique.

Mesures proposées :

- 1° Instaurer, en tenant compte des remarques formulées par la Commission de Pilotage, une épreuve commune à tous les établissements d'enseignement, en lien avec l'octroi du Certificat d'Études de base (CEB). Les objectifs poursuivis au travers de cette épreuve feront l'objet d'une information préalable des enseignants. Tous les élèves de sixième primaire (or-

dinaire) devront présenter l'épreuve commune pour obtenir le CEB. En cas d'échec, la possibilité de compléter l'information recueillie à travers cette épreuve par d'autres éléments permettant d'appréhender davantage la globalité de l'enfant sera garantie à chaque établissement. Dans tous les cas, cette épreuve ne pourra donner lieu à un renforcement de la concurrence entre écoles ou à l'établissement d'un classement comparatif entre elles ou entre les élèves. On veillera à adapter la présentation et l'administration des épreuves aux situations particulières rencontrées par certains élèves de l'enseignement spécialisé.

- 2° Interroger la Commission de pilotage quant à l'opportunité d'organiser, au terme du tronc commun, une épreuve similaire à celle envisagée par la mesure précédente.
- 3° Renforcer le service général du pilotage inter-réseaux chargé de la mise en œuvre des évaluations externes (conception, gestion, administration, correction, analyse des résultats et publication des rapports), en collaboration avec la Commission de pilotage et avec l'inspection. Pour renforcer ce service, on pourra procéder au recrutement de personnel hautement qualifié comme par exemple des enseignants expérimentés.

Fondements théoriques de l'orientation :

- COMMISSION DE PILOTAGE, Avis à propos de l'organisation d'une épreuve commune en lien avec l'octroi du Certificat d'études de base, Bruxelles, Commission de Pilotage, 2004.
- MERLE Pierre, L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral, Paris, Presses Universitaires de France, 1996.
- PERRENOUD Philippe, L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, Bruxelles, De Boeck, 1998.
- ROGIERS Xavier, L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves, Bruxelles, De Boeck, 2003.

1.2 Pilier 2 : Refonder les enseignements qualifiants

Les efforts réalisés ces dernières années n'ont pas permis de rendre aux filières techniques et professionnelles la place qui leur revient dans le système d'enseignement. Des décisions courageuses devront être prises. D'importants chantiers seront

engagés. Vu l'importance des réformes nécessaires, il importera ici plus qu'ailleurs de phaser les mesures, de préparer scrupuleusement le changement et de l'accompagner.

L'objectif de la refondation doit être de casser la hiérarchisation des filières et l'orientation négative par l'échec, de respecter la diversité des rythmes d'apprentissage des jeunes, de former plus de qualifiés, plus hautement qualifiés et de permettre à plus d'élèves de poursuivre dans l'enseignement supérieur. Pour y parvenir, il faut également optimiser l'offre, moderniser les équipements et les infrastructures.

Sept orientations sont proposées pour refonder les enseignements qualifiants :

- 1° Organiser une filière qualifiante modularisée qui préserve la richesse et la diversité de l'offre et des profils tout en évitant les différentes formes de relégation.
- 2° Amplifier et systématiser l'organisation de stages professionnalisants au cours du 3^{ème} degré qualifiant afin de confronter chaque élève avec la réalité professionnelle du métier qu'il souhaite exercer.
- 3° Inscrire l'alternance dans l'enseignement qualifiant.
- 4° Modulariser les deux degrés du qualifiant et permettre la capitalisation des acquis tout en respectant les rythmes des élèves.
- 5° Optimaliser l'offre d'enseignement qualifiant et de formation pour en améliorer la qualité.
- 6° Développer des passerelles entre le qualifiant et la formation professionnelle afin de faciliter la formation tout au long de la vie.
- 7° Investir dans les équipements.

1.2.1 Constats et analyse

L'analyse des parcours d'élèves dans l'enseignement secondaire montre qu'un phénomène de relégation est clairement à l'oeuvre, depuis les options perçues comme étant les plus prestigieuses de l'enseignement général jusqu'à l'enseignement technique, l'enseignement professionnel, le CEFA, voire la sortie pure et simple des structures scolaires sans certification.

Les causes en sont connues :

- l'organisation de notre enseignement en quasi-marché, avec entre autres corollaires, l'émergence d'écoles « sanctuaires » et d'écoles « ghettos » ;

- la pratique excessive du redoublement et l'utilisation faite, parfois, à mauvais escient des attestations d'orientation restrictive ;
- une orientation scolaire trop peu organisée et une promotion insuffisante des filières qualifiantes et des perspectives qu'elles offrent ;
- l'existence de filières perçues comme « nobles » et, par conséquent, de filières de relégation ;
- la faiblesse des outils de pilotage et de régulation ;
- ...

Briser cette logique de relégation est une nécessité urgente. Il y a lieu de créer un dispositif d'orientation tout au long de la vie et une structure d'enseignement secondaire limitant les orientations négatives et le passage quasi automatique d'une forme d'enseignement à l'autre, le tristement célèbre effet « toboggan ». Ce point est développé dans l'orientation 2 du Programme de lutte contre les inégalités (chapitre 2).

Il est dès lors nécessaire de réaffirmer l'engagement politique de la Communauté française à l'égard de son enseignement qualifiant.

La revalorisation du qualifiant n'a pas pour objectif de mettre les réformes antérieures en question : il s'agit au contraire de créer un cadre global plus propice à la mise en oeuvre de ces réformes qui doivent progressivement s'installer dans les pratiques pédagogiques et dans les organisations scolaires.

C'est donc en toute cohérence que le Gouvernement se fixe comme objectif prioritaire la refondation de l'enseignement qualifiant en réaffirmant les missions de l'école. Autrement dit, l'enseignement qualifiant refondé devra plus que jamais et mieux que par le passé garantir la promotion de tous les élèves, leur donner un maximum de chances d'émancipation sociale et leur assurer à la fois le niveau de qualification le plus élevé et le bagage nécessaire à l'exercice de leur rôle de citoyens actifs et responsables. En aucun cas, la refondation de l'enseignement qualifiant ne pourrait être instrumentalisée par les entreprises même si elles sont partenaires du processus. Le Gouvernement veillera à ce que la formation générale et la formation théorique des élèves soient suffisantes pour leur permettre de se situer dans la société, d'assurer leur indépendance d'esprit, de comprendre le monde du travail, de développer leur esprit d'entreprendre et de favoriser leur mobilité.

Par ailleurs, cette refondation doit être menée de manière globale et intégrée. La Fondation Roi Baudouin, dans son rapport, réalisé le 21.11.02 en Communauté flamande, intitulé « Apprendre et travailler autrement afin d'extraire l'enseignement technique et professionnel de son isolement », indique : « Ce problème complexe et général [la faible valorisation des métiers techniques/technologiques] ne pourra être fondamentalement résolu par quelques interventions isolées. Les précédentes tentatives de remédier à ce problème n'abordaient généralement qu'un seul ou quelques-uns de ses aspects, et n'ont connu qu'un succès limité.

La Commission plaide résolument pour une approche différente, une approche intégrée donnant lieu à une modification fondamentale de l'ensemble des systèmes d'enseignement et d'éducation, du monde professionnel et du secteur des services commerciaux et non commerciaux : travailler autrement, apprendre autrement, choisir autrement, guider autrement. » Le Gouvernement partage ce point de vue, comme l'indique clairement l'approche méthodologique explicitée dans la déclaration de politique communautaire.

Fondements théoriques de l'orientation :

- CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, Des multiples formes de relation emploi-formation à la formation en alternance, Bruxelles, Conseil de l'éducation et de la formation, Avis n° 68, 2000.
- CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, La professionnalisation de l'encadrement des stagiaires en entreprise, Bruxelles, Conseil de l'éducation et de la formation, Avis n° 69, 2000.
- CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, Refondation des humanités professionnelles et techniques, Bruxelles, Conseil de l'éducation et de la formation, Avis n° 80, 2002.
- CRAHAY Marcel, Analyse de l'étude descriptive concernant la valorisation des filières technique et professionnelle, Liège, Université de Liège, 2003.
- VANDENBERGHE Vincent, L'enseignement : état des lieux et utopie, Bruxelles, Labor, 2002.
- VANDENBERGHE Vincent, Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, Les cahiers de recherche en éducation et formation, Groupe interfacultaire de

recherche sur les systèmes d'éducation et de formation, Université catholique de Louvain, 22, 2003.

1.2.2 Proposition d'un schéma d'organisation

L'adoption des orientations ci-dessus conduit à revoir le mode d'organisation de l'enseignement qualifiant. Le Gouvernement soumet un schéma à débat. La refondation du qualifiant est en effet une opération complexe, de longue haleine et qui ne peut souffrir d'effets d'annonces. Le schéma proposé devra donc mûrir et s'enrichir des avis, propositions et critiques qui seront émises durant les consultations et la concertation. Toutefois, c'est bien d'un nouveau schéma dont le qualifiant a besoin. Les logiques devront être poussées jusqu'au bout afin de permettre à cette filière éducative de valoriser tout le potentiel dont elle dispose.

1.2.2.1 Le 2ème degré qualifiant C'est à ce niveau qu'apparaît la 1ère possibilité de bifurcation dans le système : le dispositif d'orientation mis en place en amont doit avoir porté ses fruits, c'est-à-dire que le choix de l'élève doit être cohérent, pensé et positif.

Pour avoir accès à ce 2ème degré qualifiant, l'élève devra avoir réussi les épreuves relatives à la fin du 1er degré.

Celui qui n'a pas réussi ces épreuves au plus tard à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle il a atteint 16 ans aura accès à une formation organisée en partenariat par l'enseignement de promotion sociale, les CEFA, l'IFAPME (Région wallonne) et le SFPME (Bruxelles). Cette organisation doit faire l'objet d'une convention cadre : elle doit assurer à la fois la formation humaniste et la formation professionnelle du jeune, tout en lui apportant si nécessaire un encadrement adapté sous la forme de modules de (re)socialisation, de préformation et de remédiation, ainsi qu'un suivi dans la définition et la réalisation de son projet. La formation organisée en convention par les CEFA, l'IFAPME, le SFPME et l'Enseignement de promotion sociale sera modularisée et permettra l'accès à la certification scolaire et le respect de l'obligation scolaire à temps partiel, sous l'égide de la Communauté française.

La totalité des enseignements dispensés dans les deux années de ce degré se déroule au sein des établissements. La formation générale occupera une place prépondérante tout au long de ce degré.

Les cours pratiques consistent en une ap-

proche basique des métiers correspondant au secteur vers lequel l'élève s'orientera : il ne s'agit pas encore ici de qualification pointue. De même, il doit encore être possible pour l'élève et ses parents de modifier leur choix lors du passage de la 1^{ère} à la 2^{ème} année du degré, sur avis motivé du conseil de classe, au sein duquel est présent le CPMS.

Les cours techniques et de pratique, au moins, sont modularisés. Le principe de capitalisation des attestations de compétences est adopté.

La durée maximale des études dans le 2^{ème} degré ne peut excéder trois années, sauf dérogation accordée sur avis motivé du conseil de classe. L'élève qui ne parvient pas à terminer le 2^{ème} degré dans ces délais aura accès à une formation organisée en partenariat par l'enseignement de promotion sociale, les CEFA, le SFPME et l'IFAPME, sur la base de la convention cadre précitée. Les élèves ainsi pris en charge devront avoir la possibilité de (ré)intégrer l'enseignement de plein exercice, selon des modalités à définir.

A l'instar de la filière de transition, une certification (CE2D) est délivrée à l'issue d'une épreuve intégrative.

Le passage de l'enseignement de transition vers l'enseignement qualifiant, et vice versa, s'effectue après avis motivé du conseil de classe et des acteurs de l'orientation. De plus, un bilan de compétences sera établi qui permettra de déterminer les modules de formation auquel l'élève devra accéder.

1.2.2.2 Le 3^{ème} degré qualifiant C'est au niveau du 3^{ème} degré qualifiant que la nécessité de confronter chaque élève avec la réalité professionnelle du métier qu'il souhaite exercer prend toute sa mesure. C'est pour cela que les stages professionnalisant seront amplifiés et systématisés tout au long du 3^{ème} degré qualifiant. A cette fin, le Gouvernement sollicitera les partenaires sociaux pour qu'un nombre suffisant de places de stage professionnalisant soient créées par bassin afin d'accueillir les élèves de l'enseignement qualifiant de plein exercice.

D'autre part, à partir des travaux du CEF, le Gouvernement permettra à tous les élèves qui le souhaitent de poursuivre leur 3^{ème} degré en alternance, dans le respect des missions assignées à l'enseignement.

Au cours du 3^{ème} degré, les élèves découvrent la mobilité et le monde de l'entreprise.

Sans préjudice des dispositions actuelles, le choix de l'élève en vertu de son projet personnel et

professionnel est définitif dès l'entrée dans le 3^{ème} degré.

Les cours techniques et de pratique au moins, sont modularisés. Le principe de capitalisation est poursuivi et aboutit, à l'issue d'épreuves intégratives, à des certifications finales : le CESS, le certificat de qualification et, le cas échéant, le certificat de gestion.

L'encadrement des stages est assuré par :

- des enseignants accompagnateurs, formés à cet effet, qui assurent notamment le lien entre l'école, l'élève et le lieu de stage ;
- les tuteurs issus de l'entreprise, seront formés dans ce but. Ils assurent notamment la synergie entre l'entreprise, l'élève et son enseignant accompagnateur.
- les enseignants accompagnateurs et les tuteurs contribuent, par leur encadrement pédagogique et professionnel, à l'élaboration et à la confirmation du projet personnel et professionnel de l'élève.

Les 7^{èmes} années d'enseignement qualifiant seront maintenues sous la forme de modules complémentaires préparant à des fonctions spécialisées ou à l'enseignement supérieur.

Au plus tard six ans après l'entrée dans le 2^{ème} degré, et sauf circonstances exceptionnelles, les élèves adultes doivent avoir acquis leur CESS et leur CQ. A défaut, ils poursuivent leur formation via l'enseignement de promotion sociale et/ou des opérateurs de formation. Leurs compétences peuvent également être validées via les Centres de validation de compétences.

La sortie de l'enseignement qualifiant doit être l'occasion, via un entretien d'orientation, de permettre au jeune de clarifier son projet personnel et professionnel ultérieur, y compris la poursuite d'études supérieures.

1.2.3 Orientations et mesures

Des élèves qualifiés, reconnus dans leur qualification, ouverts sur les différentes réalités des métiers qu'ils souhaitent exercer plus tard, trouvant dans l'enseignement les compétences mais aussi les rythmes d'apprentissage qui leur conviennent ; telle est l'ambition de cette section.

Pour mener à bien cet important chantier, la réalisation intégrale du tronc commun est indispensable. De même, la mise en oeuvre du concept

d'école orientante permettra aux mesures définies ci-dessous de prendre tout leur sens. Ici plus qu'ailleurs, le phasage des mesures prend une importance déterminante.

1.2.3.1 Organiser une filière qualifiante modularisée qui préserve la richesse et la diversité de l'offre et des profils tout en évitant les différentes formes de relégation. Le schéma général expliqué en section 2 décrit une organisation de l'enseignement qualifiant réunifié construit de telle sorte que s'y inscrire procède d'un choix positif. L'objectif poursuivi est celui d'une refondation forte de cet enseignement. C'est dans ce cadre que s'inscrivent les mesures suivantes :

- 1° Organiser une filière qualifiante modularisée. Dans un premier temps, les options groupées et les programmes d'étude seront maintenus et l'opportunité de les confirmer sera examinée de manière approfondie à l'aune des avis de la CCPQ. Cet examen s'inscrira dans le cadre de l'optimalisation de l'offre par bassin.
- 2° Charger la Commission de Pilotage d'évaluer, en collaboration avec la CCPQ, l'opportunité du transfert de certaines grilles optionnelles de l'enseignement qualifiant vers l'enseignement de transition.
- 3° Créer les passerelles nécessaires à la certification et à la qualification pour les élèves fréquentant les formations spécifiques des CEFA et de l'enseignement spécialisé qualifiant.
- 4° Inscrire les formations CEFA dans un degré et dans une perspective de continuum pédagogique, de formation et de certification.
- 5° Permettre aux diplômés du qualifiant qui le souhaitent de suivre une année préparatoire à l'enseignement supérieur.
- 6° Délivrer un CQ de spécialisation en fin de septième complémentaire.
- 7° Concevoir et offrir des formations spécifiques aux enseignants des filières qualifiantes, notamment en leur permettant de développer des compétences en matière d'évaluation de la didactique des disciplines, de modularisation et de ses conséquences dans les pratiques de la classe et du développement du projet personnel des élèves, etc. Le catalogue des formations sera donc adapté en conséquence et de nouveaux outils seront mis à la disposition des enseignants, grâce à des synergies renforcées avec notamment les centres de compétence ou de référence.
- 8° Permettre aux enseignants de garder le contact avec le milieu professionnel et de développer

leurs qualifications techniques en leur ouvrant les portes de l'entreprise (stage, travail à temps partiel, visites, formations sectorielles, etc.).

- 9° Dans le cadre du développement des synergies avec les Communautés flamande et germanophone en vue d'organiser des actions favorisant l'apprentissage des autres langues nationales, accorder une priorité aux actions orientées vers le qualifiant.

1.2.3.2 Amplifier et systématiser l'organisation de stages professionnalisants au cours du 3ème degré qualifiant afin de confronter chaque élève avec la réalité professionnelle du métier qu'il souhaite exercer. Tous les élèves du 3ème degré qualifiant bénéficieront de stages professionnalisants.

Mesures proposées :

- 1° Organiser et développer des stages professionnalisants pour toutes les sections du 3ème degré qualifiant. Ces stages professionnalisants consistent, si possible, en stages préalables en centres de compétence ou de référence, et obligatoirement en stages en entreprises.
- 2° S'assurer, avec les partenaires sociaux, de la valeur éducative et formative des stages professionnalisants.

1.2.3.3 Inscrire l'alternance dans l'enseignement qualifiant L'alternance est une structure, une philosophie, une méthode pédagogique et un partenariat qui permet, entre autre à l'élève, de développer les compétences procédurales (savoir-faire et savoir-être) qu'il rencontrera en milieu professionnel (exemple : travail en équipe, réalisation de tâches complexes et complémentaires, sécurité, hygiène, etc). La formation en milieu professionnel devra rencontrer les compétences définies dans les profils de qualification et contribuera pleinement au dispositif de certification par l'école. Elle donnera lieu à une contractualisation entre l'élève, l'école et l'entreprise dont l'objectif sera de conduire l'élève à professionnaliser son projet qualifiant. La mise en situation professionnelle responsabilise l'élève qui se voit obligé de s'auto-évaluer par rapport à son projet.

Mesures proposées :

- 1° Définir et adopter une « charte de l'alternance » proposant notamment :
 - 1° Une définition commune de l'alternance reconnaissant que l'alternance est une méthode pédagogique à visée éducative et formative.

- 2° Une définition des fonctions, des responsabilités des acteurs de l'alternance.
- 2° Permettre aux élèves en alternance d'accéder aux centres de compétence ou de référence.
- 3° Développer la fonction de professeurs accompagnateurs en entreprises (formation des maîtres et des élèves).
- 4° Développer la formation des tuteurs en milieu professionnel et des accompagnateurs.
- 5° Revoir la composition et renforcer le Conseil Consultatif de l'Alternance (RW) et le Bureau permanent de l'Alternance (RBxl) afin d'en faire de véritables instances d'avis et de consultation sur les politiques d'alternance. Leur composition sera étendue à des représentants de l'enseignement. Ces deux instances seront articulées à la Commission de Pilotage.
- 6° Favoriser l'échange de « bonnes pratiques » entre enseignement qualifiant et opérateurs de formation .
- 7° Accroître la formation continuée et mettre à jour les compétences des acteurs de l'alternance par :
 - 1° la promotion de la formation continuée des équipes éducatives impliquées dans la filière de la formation qualifiante en alternance ainsi que des tuteurs en entreprise.
 - 2° l'articulation de la formation continuée des équipes éducatives aux centres de compétence ou de référence.
 - 3° l'inscription de l'offre de formation des centres de compétence ou de référence, des centres de références , des mini-usines et des Centres de Technologie Avancée dans le catalogue de l'offre de formations de l'Institut de Formation Continuée.

1.2.3.4 Modulariser les deux degrés du qualifiant afin de capitaliser les acquis tout en respectant les rythmes d'apprentissage. Le Conseil de l'Education et de la Formation a défini le module comme « un ensemble intégré d'apprentissages incluant les formations humanistes, générales et professionnelles. Un module a une durée limitée et débouche sur une attestation de compétence reconnue par la Communauté française. Plusieurs modules enchaînés conduisent à la délivrance d'un CQ correspondant à un profil de formation défini par la CCPQ ». (CEF, Avis n° 80)

Dans l'optique du développement des compétences tel que prévu dans le décret « Missions », et de l'apprentissage tout au long de la vie, la modularisation de l'enseignement qualifiant doit permettre une meilleure prise en compte des parcours individuels d'apprentissage.

Le système de formation et d'enseignement tel que conçu à l'heure actuelle souffre d'un certain cloisonnement : les passerelles entre les différentes filières, entre les différents opérateurs de formation et d'enseignement ne sont pas toujours possibles. De ce fait, des choix d'orientation portés à certains moments de la scolarité sont lourds de conséquence : ce dispositif empêche, le plus souvent, l'apprenant d'atteindre un haut niveau de qualification.

La structuration modulaire de l'enseignement qualifiant permet une autre vision des difficultés d'apprentissage et ouvre d'autres perspectives que la pratique du redoublement massif. La modularisation et la capitalisation devront permettre à l'élève de progresser à des vitesses différentes en fonction des matières et des compétences. Un dispositif modulaire de remédiation sera également prévu.

Chaque module débouchera sur une attestation de compétences qui, par capitalisation et à l'issue d'épreuves intégrées, permettra l'obtention d'une certification. La modularisation reposera sur les compétences terminales et les Profils de Qualification définis par la CCPQ. Ce système permettra la mise en place de passerelles entre opérateurs de formation et d'enseignement, entre programmes d'enseignement et de formation afin de garantir l'atteinte d'un haut niveau de qualification.

A terme, l'organisation modulaire devra être réalisée de telle sorte qu'elle optimise la mobilité.

La conception de la modularisation sera établie avec la CCPQ redéployée conformément à l'orientation 1.2.6. Sa mise en oeuvre relève de la responsabilité de l'enseignement et des différents opérateurs qui agiront de concert, chacun en ce qui les concerne, en concertation avec l'inspection compétente, le corps professoral, les équipes éducatives et les représentants des formateurs.

Mesures proposées :

- 1° Mettre en place un groupe de travail chargé de déterminer la méthodologie de modularisation et de suivre la mise en oeuvre progressive de la modularisation.
- 2° Créer des modules correspondant aux compétences et aux matières abordées soit sur les deux années du degré et sur l'année complémentaire envisagée dans le degré, soit sur le cycle de formation.
- 3° Créer la structure d'articulation des différents modules pour permettre les « passerelles » entre opérateurs de formation, d'enseignement

et le consortium de validation des compétences.

- 4° Assurer la portabilité de ces modules d'un opérateur à l'autre et d'une filière à l'autre.
- 5° Aménager les grilles et les programmes d'enseignement et de formation afin de permettre la prise en compte de la modularisation de l'enseignement qualifiant et de permettre l'accès à la certification par la Communauté française.

1.2.3.5 Optimiser l'offre d'enseignement qualifiant et de formation pour en améliorer la qualité.

Au niveau des bassins scolaires, il importe qu'une analyse rigoureuse et permanente de l'offre d'enseignement qualifiant et de formation et des besoins des jeunes soit réalisée. Les résultats de cette analyse doivent permettre l'aménagement d'une offre d'enseignement qualifiant et de formation en meilleure adéquation avec les besoins quantitatifs et qualitatifs du bassin. Préalablement, un travail d'inventaire permettant de disposer d'un cadastre précis par bassin scolaire sera réalisé.

Tout moyen dégagé par cette optimisation de l'offre doit servir à redéployer l'offre d'enseignement qualifiant et de formation sur le bassin concerné. Sans se limiter aux besoins du moment, ce redéploiement prendra en compte les besoins socioéconomiques et culturels du bassin concerné.

Les synergies, faisant l'objet de conventions (conformes aux conventions cadres établies au niveau communautaire), entre enseignement qualifiant, opérateurs de formation et autres institutions d'enseignement (Hautes Écoles, enseignement de promotion sociale, Enseignement à distance) doivent également contribuer à augmenter le volume et la qualité de l'offre d'enseignement et de formation pour tous les bénéficiaires.

Les mesures relatives à l'optimisation de l'offre d'enseignement qualifiant et de formation sont décrites au pilier 2 (niveau des bassins scolaires) du plan de modernisation de l'organisation du système éducatif (chapitre 3).

1.2.3.6 Développer des passerelles entre le qualifiant et la formation professionnelle afin de rendre possible la formation tout au long de la vie. Progressivement, le projet de formation tout au long de la vie passe de la théorie à la pratique. Un coup d'accélérateur peut être donné à ce processus au moment où la modularisation de l'enseignement qualifiant et la concrétisation de l'école orientante se conjuguent avec une refondation ambitieuse de la filière qualifiante.

Ce projet de formation tout au long de la vie prendra racines dans la réalité de l'enseignement secondaire.

Quatre opportunités doivent être captées pour créer la mobilité entre tous les opérateurs et garantir ainsi une assise stable à la formation tout au long de la vie :

- la modularisation telle que décrite à l'orientation 1.2.4,
- un mécanisme d'attestations intermédiaires et d'attestations de compétences adaptées et compatibles entre opérateurs,
- le redéploiement de la Commission Communautaire des Professions et des Qualifications (CCPQ)
- l'articulation entre la formation en alternance et la promotion sociale.

Mesures proposées :

- 1° Créer des attestations intermédiaires et des attestations de compétence détaillant les macro-compétences afin de rendre possibles des passerelles entre les formations et les opérateurs de formations. Il faut des attestations de compétences distinctes des Ce2d et du CESS (couplé aux CQ) pour permettre la mobilité des élèves vers la formation professionnelle et inversement.
- 2° Délivrer, en fin de la 4ème et à l'issue d'une épreuve intégrative, un Ce2d et des attestations de compétences.
- 3° Passer un Accord de coopération entre la Communauté française, la Cocof et la Région wallonne afin de redéployer la CCPQ. Ainsi élargie à l'ensemble des opérateurs institutionnels d'enseignement et de formation, la CCPQ élaborera les profils de qualification et les profils de formation. Une commission créée au sein de la CCPQ vérifiera la conformité des programmes d'enseignement et de formation avec ces profils.
- 4° Harmoniser les référentiels de l'enseignement et de la formation sur base des profils de qualification et de formation de la CCPQ et créer un lien direct entre les référentiels CCPQ et le dispositif de validation mis en place par le Consortium de validation des compétences.

Dès lors, une articulation cohérente pourra se construire entre trois dispositifs :

- 1° Le processus de constitution d'un portefeuille de compétences mis en place dans le cadre du système éducatif et formatif. Ce portefeuille de compétences rassemble les acquis de tout ce qui constitue le parcours scolaire et formatif de l'individu ;
- 2° Le processus de validation des compétences acquises en dehors du système scolaire (Décret 22.10.03) ;
- 3° Le droit du travailleur au bilan de compétences (Loi-programme du 30.12.01).

Enfin, trop de jeunes ne terminent pas leur cursus scolaire ou de formation. En cause : un rejet par le système, des échéances trop longues, la démotivation, le décrochage... Or, peu qualifiés, ces jeunes rencontrent d'énormes difficultés à trouver de l'emploi. L'IFAPME et le SFPME leur offrent une possibilité particulière de formation. L'enseignement de promotion sociale (où publics jeunes et adultes se côtoient) permettra de certifier les acquis et de reprendre pied dans un projet professionnel, tout cela dans un cadre plus motivant pour les jeunes en décrochage.

Mesures proposées :

- 1° Passer un accord cadre entre l'IFAPME, le SFPME, les CEFA et l'Enseignement de promotion sociale organisant un système d'apprentissage modulaire capitalisable ((re)socialisation, préformation, remédiation, formation technique, professionnelle et humaniste), assurant un encadrement adapté aux besoins des jeunes et une offre d'enseignement et de formation cohérente.
- 2° Consolider, dans un accord-cadre, l'organisation du complément de formation en promotion sociale pour les jeunes issus de l'IFAPME ou du SFPME qui souhaiteraient obtenir le CESS et, par là, une possibilité d'accès à l'enseignement supérieur.

1.2.3.7 Investir de façon cohérente dans les équipements. L'utilisation d'équipements en phase avec la réalité actuelle du monde du travail est une condition indispensable de l'amélioration de la qualité des filières qualifiantes. Or, plusieurs constats peuvent être posés :

- Un manque de coordination dans le choix des écoles au niveau du fonds d'équipement pour la filière qualifiante.
- Un manque de critères fiables pour définir les besoins d'équipements.

- Des potentialités inutilisées dans les centres de compétence (Région wallonne), les centres de référence (Région de Bruxelles-Capitale) et les autres lieux de formation.
- Un problème spécifique à Bruxelles-Capitale pour le Fonds d'équipement.

Face à ces constats, un renforcement du pilotage de l'ensemble du dispositif s'impose. En outre, il permettra la mise en oeuvre d'autres mesures :

- mise à disposition des centres de compétence ou de référence dans le cadre de l'alternance au 3ème degré de la filière qualifiante ;
- création de nouveaux centres de compétence ou de référence ;
- entrée des centres de compétence ou de référence dans l'offre de l'Institut de Formation Continuée.

Mesures proposées :

- 1° Au niveau de chaque bassin :
 - 1° Réaliser l'inventaire des équipements performants disponibles (par bassin) et ce pour les établissements scolaires, les centres de compétence (Région wallonne), les centres de référence (Région de Bruxelles-Capitale), les opérateurs de formation. Les équipements seront localisés.
 - 2° Analyser « l'offre d'équipement » par bassin : mesurer l'adéquation entre l'équipement, l'offre d'enseignement qualifiant et de formation et les besoins de la population, évaluer la qualité des équipements et du matériel.
 - 3° Evaluer l'accessibilité de ces équipements à l'ensemble des bénéficiaires des formations.
 - 4° Communiquer l'analyse aux bassins et à la Commission de pilotage.
- 2° Sur la base des recommandations de la Commission de Pilotage et de la création des bassins scolaires, appliquer les mesures envisagées dans la Convention cadre entre la Région wallonne et la Communauté française relative à l'amélioration du lien entre la formation initiale et la formation professionnelle. Ces mesures portent, d'une part, sur la modernisation de l'équipement pédagogique de base et, d'autre part, sur la mise à disposition par les centres de compétence régionaux d'une offre de formation spécifique destinée aux élèves et

aux enseignants. Des ajustements de ces mesures pourront être envisagées au regard des recommandations. Les appels à projet, en vue de mettre en oeuvre le plan d'équipement pédagogique, lancés par le Comité d'accompagnement, prendront ces recommandations en considération. Il conviendra de mettre en place une structure de gestion similaire en Région de Bruxelles-Capitale.

- 3° Développer des synergies avec les secteurs professionnels pour permettre l'utilisation et la mise à disposition de matériel performant et actualisé.
- 4° Redéfinir la part en % sur le montant annuel destinée à l'équipement des écoles qualifiantes en Région de Bruxelles-Capitale pour les années 2006-2010 ; en application du Décret du 20 avril 2004.
- 5° Développer de nouveaux centres de compétence (pouvant être installés dans des écoles existantes) et de centres de référence pour répondre aux impératifs de formation.

2 Programme de lutte contre les inégalités

Notre système éducatif ne parvient pas à réduire l'impact des inégalités sur les résultats. Plus grave, il a tendance à reproduire ces inégalités. Il ne joue plus suffisamment le rôle d'ascenseur social. Si l'école arrive à conduire un nombre de plus en plus élevé de jeunes à un niveau de scolarité de plus en plus haut, entre les élèves subsistent des inégalités de résultats qu'il faut combattre sans relâche avec des moyens à la hauteur du problème.

Il s'agira d'assurer ainsi un saut qualitatif au bénéfice des élèves les plus vulnérables et les plus faibles mais aussi de l'ensemble de la société qui a tout à gagner à voir les jeunes accéder à la maîtrise des compétences de haut niveau.

Ce problème plonge ses racines dans les inégalités sociales préexistantes ; il concerne avec plus d'acuité certains établissements, certaines filières et les élèves qui les fréquentent.

C'est pourquoi les huit orientations prises devront tantôt toucher directement les élèves, tantôt soutenir les enseignants, tantôt enfin porter sur les établissements. La plupart de ces orientations visent à rencontrer les attentes des enseignants telles qu'exprimées dans les consultations des enseignants du fondamental, du secondaire et du spécialisé :

- 1° Détecter immédiatement les difficultés d'apprentissage et proposer systématiquement une

remédiation afin d'éviter l'échec et les mécanismes de relégation et de ségrégation qu'elles engendrent souvent.

- 2° Mettre sur pied un véritable accompagnement des parcours scolaire et de formation réduisant au maximum la ségrégation et la relégation, et permettant à chaque élève de construire son projet positivement dans une optique d'orientation et de formation tout au long de la vie.
- 3° Harmoniser en rendant cohérentes les pratiques pédagogiques et d'évaluation.
- 4° Garantir à l'enseignement spécialisé ses spécificités et son articulation avec l'enseignement ordinaire.
- 5° Aménager la carrière enseignante dans le respect des principes statutaires.
- 6° Renforcer l'attractivité de la profession enseignante pour garantir à l'enseignement des professionnels motivés et compétents.
- 7° Réduire très sensiblement les différences de résultats entre établissements en tirant vers le haut ceux qui présentent des difficultés.
- 8° Garantir progressivement une véritable gratuité scolaire.

2.1 Constats et analyse

Toutes les études mettent en évidence les disparités qui existent au niveau des performances des élèves entre les établissements scolaires en Communauté française. Ces disparités conduisent à attribuer à la composition socio-économico-culturelle d'un établissement entre 50 et 60 % de la variation totale des résultats des élèves(12). Cette caractéristique préoccupante est d'ailleurs perceptible dans les discours et les choix d'établissements des parents ou des enseignants. Ces disparités se marquent également entre filières d'enseignement, dans les matières de base. Ces disparités de résultats sont en inadéquation avec le rôle d'un véritable service public d'enseignement et avec les objectifs d'émancipation souvent réaffirmés, et notamment par le décret « missions ».

Outre le recentrage sur les apprentissages de base et la refondation de la filière qualifiante, il importe de s'attaquer aux caractéristiques de notre système d'enseignement qui nuisent à son efficacité et à son équité :

(12) GERESE (2003) ; Ministère de la Communauté française (2004).

2.1.1 Le retard scolaire et le redoublement

En Communauté française, 20 % des élèves terminent actuellement l'enseignement primaire avec une année de retard ou plus (en Communauté flamande, le retard touche, à la fin de l'enseignement primaire, 13 % des élèves). A la fin de l'enseignement secondaire, 60 % des élèves ont pris du retard en Communauté française (en Communauté flamande, ils sont 40 %).

Trop souvent encore, le redoublement reste la seule stratégie mise en oeuvre pour prendre en compte les difficultés d'apprentissage des élèves et tenir compte de leurs rythmes et de leur processus d'apprentissage. On sait pourtant combien le redoublement ne constitue pas la solution efficace⁽¹³⁾. Il a ainsi été démontré à diverses reprises que le fait de redoubler une première fois dans l'enseignement fondamental accentuait fortement les chances de redoubler une seconde et même une troisième fois dans l'enseignement secondaire⁽¹⁴⁾. Pire encore, le redoublement ne permet pas de compenser à moyen et long termes les lacunes qui dûment constatées, ont entraîné l'échec et le redoublement. Les élèves entrent alors dans la spirale de l'échec, de l'incapacité de progresser dans les apprentissages à cause des lacunes antérieures jamais compensées en profondeur, de la dévalorisation de soi, qui engendrent les phénomènes de décrochage scolaire et d'abandon prématuré de la scolarité.

La plupart des pays européens qui pratiquent encore le redoublement l'ont réduit fortement et le limitent à des situations exceptionnelles ; d'autres, comme les pays scandinaves, ont opté pour une promotion automatique de classe en classe tout au long de la scolarité obligatoire accompagnée de mesures de différenciation pédagogique et de remédiation ou, à tout le moins, durant le tronc commun. Diverses études internationales ont montré le haut degré d'efficacité et d'égalité du système scolaire des pays qui pratiquent le moins le redoublement.

En Communauté française, des dispositions décrétales ont réduit les possibilités de redoublement dans l'enseignement primaire et au premier degré de l'enseignement secondaire. Ces dispositions doivent être accompagnées de mesures d'ordre pédagogique et, plus particulièrement, de stratégies de remédiation immédiate.

Des mesures visant à réduire le taux de redoublement devront également être prises dans les 2^{ème} et 3^{ème} degrés du secondaire.

(13) Crahay (2000), Crahay (2003).

(14) Crahay (2002).

2.1.2 La mobilité scolaire

Dans notre Communauté la mobilité des élèves entre établissements est particulièrement importante. Dans certaines écoles, ce sont parfois jusqu'à 30 % des élèves qui ont déjà changé d'établissement à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. Au-delà des impératifs liés à des changements de domicile, elle est particulièrement dommageable à la cohérence du parcours de chaque élève et au fonctionnement des groupes d'apprentissage. Elle tend en plus à renforcer l'homogénéisation des publics scolaires et à concentrer dans les mêmes établissements les élèves rencontrant les plus grandes difficultés.

2.1.3 Les orientations et réorientations

Notre système éducatif se caractérise par les orientations et réorientations successives et, notamment, par celles qui s'opèrent « par choix négatifs » ou par « relégation ». Elles sont préjudiciables aux élèves (notamment à leur image d'eux-mêmes et à leur stabilité au sein d'un groupe d'apprentissage), mais aussi au système lui-même qui doit gérer des flux incessants d'élèves qui ne sont pas nécessairement préparés ou qui ne sont pas nécessairement motivés par la filière ou l'option dans laquelle ils « atterrissent ».

2.1.4 La concurrence entre établissements

Les libertés constitutionnelles en matière d'enseignement, ne justifient pas la concurrence entre réseaux et au sein même des réseaux. Cette concurrence induit à la fois une pression sur les établissements et sur leur organisation (il est parfois difficile de planifier l'organisation des cours et le recrutement des enseignants tant la population scolaire est instable) et une multiplication excessive des dépenses publiques. Il en résulte une instabilité inacceptable des équipes pédagogiques préjudiciable à l'harmonisation des pratiques et au suivi des élèves.

2.1.5 Les conditions d'exercice de la profession d'enseignant

Les objectifs d'équité et d'efficacité poursuivis ne pourront pas être atteints sans la participation active de tous les acteurs du système éducatif et tout particulièrement des enseignants. Il importe donc que le caractère essentiel de leur action soit reconnu. Cette reconnaissance passe certes par la revalorisation financière du métier telle qu'elle est

prévue mais elle passe également par l'amélioration des conditions de travail et des situations statutaires. Cette reconnaissance implique également que, comme tous les acteurs de l'éducation, les enseignants soient consultés et que leurs organisations représentatives soient concertées aux différentes étapes du Contrat stratégique pour l'Éducation.

Trop de difficultés sont encore rencontrées pour pourvoir à tous les postes vacants au sein du système éducatif. Pour certaines matières, le nombre d'enseignants disponibles est insuffisant et provoque çà et là une situation de pénurie et notamment dans les établissements qui concentrent une part importante d'élèves en difficulté. Les mesures prises afin de lutter contre celle-ci doivent donc être évaluées et renforcées.

Les différences en matière de titres entre les réseaux sont sources d'inégalités de traitement entre les enseignants. Il en est de même pour la formation continue des enseignants, inutilement organisée différemment selon le niveau éducatif dans lequel les enseignants travaillent.

2.2 Orientations et mesures

2.2.1 Détecter immédiatement les difficultés d'apprentissage et proposer systématiquement une remédiation afin d'éviter l'échec et les mécanismes de relégation et de ségrégation qu'elles engendrent souvent.

La remédiation doit être conçue de manière intégrée et non distincte du cursus scolaire. Que des élèves éprouvent des difficultés dans l'acquisition de certaines compétences est un phénomène normal, faisant partie du processus même d'apprentissage. Il ne s'agit donc nullement d'une espèce de « maladie » qu'il conviendrait de traiter à part.

La remédiation doit s'intégrer à tous les niveaux de la scolarité et au bénéfice de tous les apprentissages mais, on l'a vu, elle s'impose tout particulièrement au début du cursus quand les fondements des apprentissages se mettent en place. C'est pourquoi le présent contrat prévoit d'améliorer l'encadrement dans le maternel et dans les deux premières années du primaire..

Améliorer l'encadrement n'est toutefois pas suffisant. Deux autres conditions s'imposent. La première porte sur la culture de la remédiation. Celle-ci doit pénétrer toutes les écoles et être mise en oeuvre selon des modalités variées : dans l'organisation des groupes d'apprentissage, dans l'organisation du temps scolaire, dans la concertation interne à l'école, dans la construction et la mise en

oeuvre de cheminements didactiques appropriés... En cas de difficulté rencontrée par des élèves, la remédiation doit absolument s'opérer immédiatement, avant que ne s'installent l'échec puis le décrochage.

S'inscrire dans une culture de la remédiation c'est observer finement les réactions de l'élève quand il « cale » devant un obstacle pour l'aider à le vaincre c'est porter un regard positif sur lui : « tu peux, tu vas réussir ».

La problématique est toutefois complexe, les difficultés ont des sources différentes, elles concernent tout à la fois les styles d'apprentissage, la nécessité de passer par des phases de concrétisation plus ou moins longues, les acquis et les intérêts de départ, les différences de rythme.

La maîtrise par les enseignants des stratégies de remédiation spécifiques à chacune de ces difficultés s'impose. Il importe, dès lors, de les outiller et de les soutenir dans ce travail. C'est là une deuxième condition à la mise en oeuvre d'une pédagogie de la remédiation généralisée et efficace.

Mesures proposées(15) :

- 1° Intégrer dans la formation initiale des cours spécifiques portant sur la remédiation et plus généralement sur la pratique d'une pédagogie différenciée. Ces cours aborderont de façon complète la mise en oeuvre d'une pédagogie différenciée, le repérage des difficultés et la construction et l'utilisation de techniques de remédiation. Dans la même perspective, un cours aura pour objectif de sensibiliser et informer les futurs enseignants sur les difficultés spécifiques que peuvent rencontrer certains élèves dans leurs apprentissages et sur les mécanismes psychoaffectifs qui peuvent expliquer qu'un élève se trouve en difficulté d'apprentissage.
- 2° Intégrer, dans la formation initiale, la construction de stratégies spécifiques de détection des difficultés et de remédiation, en ce compris dans les cours de didactique spécifiques à chaque discipline.
- 3° Organiser des modules de formation continuée portant prioritairement sur les processus, les difficultés d'apprentissage et leur détection rapide et sur les stratégies de remédiation, en ce compris leur construction et leur mise en oeuvre.

(15) Les mesures envisageant plus spécifiquement la remédiation dans le tronc commun, la production et la communication d'outils ainsi que le conseil pédagogique et le pilotage à assurer par le chef d'établissement sont proposées à d'autres endroits du projet de Contrat stratégique pour l'Éducation.

- 4° Dans le cadre de la réforme de l'inspection, développer un service d'animation et de soutien pédagogiques par réseau chargé notamment d'accompagner les équipes pédagogiques dans la construction et la mise en oeuvre de stratégies de remédiation.
- 5° Charger la commission d'agrément des manuels et des outils pédagogiques d'accorder une attention particulière aux stratégies de remédiation dans l'octroi de l'agrément des manuels et autres supports pédagogiques.
- 6° Tirer parti de l'équipement informatique dont bénéficient les écoles pour installer des partenariats avec l'Enseignement à distance. En effet, des modules d'apprentissage, de formation, de soutien et de remédiation pourraient être construits et proposés, par exemple en interréseaux, au départ de l'EAD vers les cyber-écoles.

Fondements théoriques de l'orientation :

- CRAHAY Marcel, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck, 2000.
- CRAHAY Marcel, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire*, Bruxelles, De Boeck, 2ème éd., 2003.
- DUBET François, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil, 2004.
- GROUPE EUROPEEN DE RECHERCHE SUR L'EQUITE DES SYSTEMES EDUCATIFS (GERESE), *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, Liège, Service de pédagogie expérimentale, Université de Liège, 2003.
- LAFONTAINE Dominique et BLONDIN Christiane, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française. Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, Bruxelles, De Boeck, 2004.

2.2.2 Mettre sur pied un véritable accompagnement des parcours scolaire et de formation réduisant au maximum la ségrégation et la relégation, et permettant à chaque élève de construire son projet positivement dans une optique d'orientation et de formation tout au long de la vie.

Le parcours scolaire du jeune détermine fortement les voies qu'il empruntera pour exprimer sa citoyenneté, mais aussi pour prendre pied dans

le monde du travail. On ne peut pourtant pas affirmer que chaque élève fasse ses choix dans des conditions optimales.

L'objectif poursuivi par l'accompagnement du parcours scolaire consiste à créer ces conditions optimales de choix.

La première de ces conditions est de prendre toute la mesure de l'enjeu. Chaque acteur, pris isolément, en a pleine conscience, à commencer par les parents, les CPMS, les enseignants... Toutefois, l'absence d'une politique claire en matière d'accompagnement du parcours scolaire amenuise le résultat de leurs interventions.

Les quatre principes sur lesquels le Gouvernement entend construire cette politique sont les suivants :

- L'accompagnement du parcours scolaire s'inscrit dans un processus global d'orientation tout au long de la vie ;
- L'orientation scolaire doit être indépendante et faire montre d'une totale objectivité ;
- L'école, aidée en cela par les CPMS, est le lieu central où l'élève bénéficie d'un accompagnement ;
- L'accompagnement du parcours scolaire est un droit qui s'exerce.

En aucun cas, cet accompagnement ne peut devenir directif. Le choix d'une orientation d'études, dans le respect des conditions d'accès, doit rester une décision libre de l'élève et de ses parents. Il en irait de la liberté de choix et de la liberté tout court. De plus, les études montrent combien, sans politique globale, un accompagnement directif peut être générateur de relégation et de ségrégation. Ces stratégies de relégation et de ségrégation – tantôt inhérentes au système, tantôt institutionnelles, tantôt familiales ou personnelles - existent. Le premier effort à réaliser consiste à identifier ces stratégies pour les réduire au maximum.

Mesures proposées :

- 1° Définir et annoncer, au niveau du bassin, le nombre de places disponibles pour chaque établissement en fonction de ses infrastructures et pour une période de 5 ans. A certaines conditions - réduction des infrastructures, refus d'inscription trop nombreux, modification importante de la population globale au niveau du bassin, chute importante de la fréquentation d'une filière ou d'une section - ce nombre

pourra être revu à la baisse ou à la hausse.

- 2° Etudier la faisabilité d'un lissage sur plusieurs années du calcul de l'encadrement et des subventions de fonctionnement afin de limiter les effets de la concurrence entre établissements.
- 3° Objectiver et réguler davantage les refus d'inscription. Les établissements seront tenus d'inscrire, au fur et à mesure de leur demande d'inscription, les élèves dans un registre spécifique de manière à assurer un caractère objectif aux « listes d'attente ». Les priorités éventuelles, lorsqu'elles existent (par exemple, avoir déjà un parent dans l'établissement), devront être précisées préalablement et signifiées aux parents qui viennent inscrire leur enfant. Au sein du registre – dont le modèle sera fourni par l'Administration – devront figurer tous les refus d'inscription.
- 4° Limiter les possibilités de changements d'établissement au sein d'un cycle ou d'un degré, a fortiori à la suite d'un redoublement, et responsabiliser les écoles quant à la prise en charge des élèves durant un cycle complet de leur scolarité. Cela diminuera la pression, due au système de « quasi-marché scolaire », exercée sur les établissements, facilitera la planification des moyens et de l'organisation scolaire et favorisera la stabilité des élèves nécessaire à la mise en oeuvre d'une action pédagogique dans la continuité.
- 5° Prendre en compte administrativement dans l'établissement qui les accueille les élèves amenés à changer d'école suite à une exclusion. Cette prise en compte s'entend aussi bien pour la détermination de l'encadrement que pour le calcul du montant des dotations/subventions et ceci que l'exclusion ait été prononcée avant ou après le 15 janvier.
- 6° Préciser la portée des attestations d'orientation délivrées en fin d'année scolaire et particulièrement des attestations d'orientation restrictive. Par ailleurs, la Commission de pilotage sera invitée à remettre un avis sur les meilleures modalités d'évaluation certificative au long du cursus scolaire.
- 7° Dans le cadre de l'école orientant, en collaboration avec le CPMS, renforcer le Conseil de classe dans sa mission de réflexion sur les motivations, les compétences et les aptitudes des élèves.
- 8° Inciter les établissements secondaires à constituer leurs classes de la manière la plus hétérogène possible, notamment en veillant à ne plus regrouper systématiquement les élèves en fonction des options qu'ils choisissent. Il s'agit

d'éviter ainsi que ne se créent de fait des classes de niveau.

Si l'amélioration du processus d'orientation scolaire commence par la réduction maximale des mécanismes de ségrégation et de relégation, elle doit également se penser de façon constructive.

L'école reste et est confirmée en tant que lieu où chaque élève peut exercer son droit à l'orientation scolaire. La transcription du concept d'école orientante (avis 78 du CEF) dans la réalité par l'intervention systématique des CPMS doit permettre d'encadrer les élèves et de les préparer à l'élaboration et à la construction de leur projet personnel (méthodologie du projet, auto-évaluation, ...). Le CPMS est ainsi confirmé dans sa mission d'opérateur d'accompagnement du parcours scolaire.

On privilégiera une approche intégrée des choix de l'élève afin d'éviter les décisions prises dans des moments de découragement, guidés par la facilité, ou sur base d'événements externes au projet de vie de l'élève (telle l'orientation suscitée par un effet de groupe...).

L'orientation doit prendre une place de plus en plus importante au cours du 1er degré. Des informations claires et complètes sur les études et professions auxquelles les filières du 2ème degré donnent accès doivent être communiquées aux élèves et aux parents ; des activités de découvertes doivent être organisées. Ce processus doit permettre à l'élève de préciser son projet à l'entrée du 2ème degré au départ des 9 secteurs de l'enseignement qualifiant (agronomie, industrie, construction, hôtellerie-alimentation, habillement et textile, arts appliqués, économie, services aux personnes, sciences appliquées) et des options des humanités générales et technologiques.

Progressivement, les élèves seront invités à construire leur projet. Pour ce faire, les représentations des élèves quant aux professions et aux métiers doivent être alimentées afin qu'elles ne soient pas basées sur des présupposés.

Mesures proposées :

- 1° Intégrer dans chaque projet d'établissement au niveau secondaire un plan d'activités « orientation ».
- 2° Mener au niveau du premier degré du secondaire des actions spécifiques portant sur la perception des métiers et des professions : mise à disposition accompagnée de banques de données, campagne de mise en valeur de métiers et de professions par fiche, collaboration à des projets locaux de rencontres de professionnels, etc. Ces dernières seront également amplifiées

et diversifiées au bénéfice des élèves de 5ème et de 6ème primaires.

- 3° Recentrer, sur base d'avis du Conseil supérieur de la Guidance et de la Commission de Pilotage, les activités des CPMS sur le droit à l'information et à l'orientation pour tous et sur la guidance des élèves en difficulté. Sur cette même base, un inventaire des missions dont les CPMS pourraient être déchargés sera réalisé et leurs missions seront précisées.

Pour garantir l'intégration de l'accompagnement scolaire dans le processus global d'orientation tout au long de la vie, pour affiner les représentations des élèves quant aux métiers et aux professions, pour garantir l'indépendance du service d'orientation et l'objectivité des informations délivrées, une articulation forte entre deux dispositifs sera assurée :

- le premier dispositif, accessible au public scolaire et aux adultes, sera chargé de l'orientation tout au long de la vie ;
- le second, réservé aux élèves, regroupera en partenariat les CPMS d'un même bassin scolaire.

Ainsi, les CPMS veilleront à établir des partenariats avec d'autres acteurs publics de l'orientation tels que les Carrefours formations, les Maisons de l'emploi, les Missions locales bruxelloises et les Centres ressources européens afin d'enrichir leur connaissance des profils de métiers, et de la situation de l'emploi en Communauté française. Les CPMS, de par leur structure organisationnelle, offriront aux élèves une vue globale de l'orientation intégrant « l'adulte en devenir » dans toutes ses dimensions : sociale, culturelle, psychologique, intellectuelle, etc. Il s'agira bien d'accompagner le jeune vers la maturation d'un projet global.

Des Cellules « Orientation PMS » créées en inter-réseaux assureront l'objectivité de la mise en oeuvre du dispositif d'information-orientation. Pour améliorer l'articulation entre le secondaire et le supérieur, ces Cellules travailleront en collaboration avec des représentants du monde éducatif secondaire et supérieur.

L'occasion devra donc être donnée à l'élève, au cours de son cursus scolaire, d'affiner son projet et ce, par des actions PMS tant collectives qu'individuelles dépassant les seules actions d'information. Les objectifs à atteindre seront différents à chaque étape : ils seront précisés et une harmonisation de travail entre tous les CPMS devra être réalisée.

Mesures proposées :

- 1° Développer un « Service d'information - orientation » commun à la Communauté française, à la Région wallonne et à la Cocof au bénéfice des élèves, des jeunes, des demandeurs d'emploi et des travailleurs. Ce service sera composé de représentants des opérateurs d'orientation (CPMS, monde associatif, organismes régionaux), des partenaires sociaux, du monde de l'école, des organismes régionaux de l'emploi et de la formation. Ses missions seront de :

- 1° définir des lignes directrices communes pour le principe d'orientation tout au long de la vie garantissant l'indépendance et l'objectivité des opérations.
- 2° coordonner les actions d'orientation.
- 3° promouvoir la formation continue des conseillers en orientation.

- 2° Charger ce service de rassembler, diffuser, actualiser les outils méthodologiques et les bases de données relatives à l'information et à l'orientation ainsi que les informations sur les métiers et les pénuries (en lien avec les structures et institutions qui en disposent). Il s'agira notamment de produire un site internet descriptif des différents métiers et professions à l'intention des opérateurs d'orientation et du public, et favorisant les échanges entre tous les acteurs.

- 3° Créer, au niveau de chaque bassin scolaire, une Cellule « Orientation PMS » organisée en inter-réseaux. La Cellule « Orientation PMS » travaillera en articulation avec le « Service d'information - orientation » notamment pour la récolte d'informations portant sur les métiers et professions ainsi que sur la situation de l'emploi dans le bassin concerné. Cette cellule veillera à travailler en toute indépendance par rapport aux établissements scolaires.

- 4° Charger, dans le cadre des contrats zonaux à définir au niveau des bassins, la Cellule « Orientation PMS » d'intervenir systématiquement à chaque degré du secondaire. Ces interventions collectives auront un caractère évolutif en fonction du degré auquel elle s'adresse. Elles porteront sur la diversité des métiers et professions, l'offre d'enseignement et de formation, l'accès au monde du travail, la confrontation avec les exigences diversifiées de celui-ci, etc. Ces interventions à caractère collectif prendront des formes diversifiées (séances d'information, centralisation d'outils, offre de documentation, etc.).

- 5° Offrir, dans le cadre de ces mêmes contrats zonaux, la possibilité à chaque jeune et à sa

famille de bénéficiaire, au moins à chaque degré de l'enseignement secondaire, d'un entretien d'orientation dans le cadre de la Cellule « Orientation PMS » en inter-réseaux. Au terme du 3^{ème} degré, cet entretien d'orientation associera également des représentants du monde éducatif secondaire et supérieur.

Fondements théoriques de l'orientation :

- BIEMAR Sandrine, BRASSEUR Sophie, FRANCOIS Nathalie, O'FLYN Marie-Paule, Etude de la nature et de la mise en place d'un dispositif d'objectivation de la démarche d'orientation à l'école, Facultés universitaire Notre- Dame de la Paix de Namur et Université de Liège, 2003.
- CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, Orientation et information sur les études, les formations et les métiers, Bruxelles, Conseil de l'éducation et de la formation, Avis n° 78, 2002.

2.2.3 Harmoniser en rendant cohérentes les pratiques pédagogiques et d'évaluation.

Chaque établissement scolaire assurera une plus grande équité dans les résultats obtenus et surtout dans les apprentissages construits, s'il développe, en son sein, une concertation efficace sur les méthodes et pratiques pédagogiques mises en oeuvre ainsi que sur les modes d'évaluation.

Plus de cohérence et d'efficacité dans la didactique, plus de cohérence et une meilleure lisibilité de l'évaluation, permettront d'augmenter le niveau d'éducation des élèves de l'établissement en facilitant la transition d'un enseignant vers un autre enseignant, d'une classe vers une autre classe.

Cette harmonisation, pilotée par le chef d'établissement, est un gage à la fois d'efficacité et d'équité.

Mesures proposées :

- 1° Inciter chaque établissement, dans le cadre des concertations prévues par les dispositifs décrets, à concevoir un plan de concertation couvrant une année scolaire au moins. C'est à ce niveau que l'établissement développera les outils nécessaires à l'harmonisation des pratiques.
- 2° Charger le chef d'établissement de s'assurer de l'harmonisation des épreuves d'évaluation administrées à un même niveau d'enseignement

dans des classes différentes et/ou par des enseignants différents. Cette harmonisation se fera en concertation avec les enseignants des disciplines concernées et en lien avec les batteries d'épreuve d'évaluation étalonnée prévue par le Décret « Missions ».

- 3° Accorder une attention particulière dans la formation des chefs d'établissement aux thématiques suivantes : susciter et organiser la concertation, assurer la continuité des apprentissages entre les classes, réguler les procédures d'évaluation.
- 4° Demander à la Commission de Pilotage, en lien avec les Services d'Inspection, d'évaluer les expériences d'immersion linguistique ou d'apprentissages linguistiques précoces menées selon d'autres méthodologies. Cette évaluation prendra notamment en considération l'ouverture de l'expérience à tous les élèves quelle que soit leur origine socio-économique ainsi que la maîtrise des autres compétences que celles relevant du strict apprentissage de la langue étrangère.

Fondements théoriques de l'orientation :

- COMMISSION DE PILOTAGE, Avis à propos de l'organisation d'une épreuve commune en lien avec l'octroi du Certificat d'études de base, Bruxelles, Commission de Pilotage, 2004.
- MERLE Pierre, L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral, Paris, Presses Universitaires de France, 1996.
- PERRENOUD Philippe, L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, Bruxelles, De Boeck, 1998.
- ROGIERS Xavier, L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves, Bruxelles, De Boeck, 2003.

2.2.4 Garantir à l'enseignement spécialisé ses spécificités et son articulation avec l'enseignement ordinaire.

A travers l'organisation d'un enseignement spécialisé très diversifié, la Communauté française prend en considération les enfants et les adolescents porteurs d'une déficience. Les droits de ces jeunes à une formation spécifique de qualité au sein de l'enseignement spécialisé sont et doivent continuer à être garantis.

Depuis quelques années, des préoccupations portant sur l'intégration de ces jeunes dans le cadre du système éducatif se sont manifestées. Parce qu'elles sont légitimes, ces préoccupations doivent être entendues.

Dès à présent, des mesures d'accompagnement permettent à certains élèves de l'enseignement spécialisé de fréquenter l'enseignement ordinaire de façon partielle ou permanente.

D'autres élèves porteurs d'une déficience ou atteints d'une maladie chronique grave fréquentent l'enseignement ordinaire sans lien avec l'enseignement spécialisé. Les raisons en sont multiples et le plus souvent légitimes (absence d'école spécialisée dans la région, compétences de l'élève suffisantes pour fréquenter l'enseignement ordinaire à un moment précis de son évolution, volonté de construire un « vivre ensemble » dès l'école, etc.). Un accompagnement performant pour tous ces jeunes, mené par des enseignants chevronnés actifs dans l'enseignement spécialisé, doit être réalisé progressivement.

Par ailleurs, la consultation des professionnels de l'enseignement spécialisé a fait apparaître une forte demande en matière de prise en compte des spécificités de l'enseignement spécialisé tant dans la formation initiale que dans la formation en cours de carrière.

Mesures proposées :

- 1° Inventorier les écoles - d'enseignement ordinaire - partenaires qui inscrivent l'accompagnement de l'intégration dans leur projet d'établissement, et mettre en place des synergies entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé.
- 2° Charger des enseignants chevronnés issus de l'enseignement spécialisé d'accompagner pédagogiquement ces expériences d'intégration. Cet accompagnement portera tout autant sur la conception et sur l'évaluation que sur la mise en oeuvre du projet d'intégration.
- 3° Réintroduire pour tous les futurs enseignants l'obligation de suivre les modules et les stages relatifs à l'enseignement spécialisé.
- 4° Organiser et promouvoir, pour les membres du personnel enseignant de l'enseignement ordinaire concernés par l'intégration d'un enfant avec déficience, des formations continuées communes avec l'enseignement spécialisé.
- 5° Intégrer, dans la définition des modules de formation continuée destinés aux acteurs de l'enseignement spécialisé, les préoccupations suivantes : travail en commun de professionnels ayant une formation initiale et des fonctions

diverses, spécificités des différentes fonctions et des différents types d'enseignement spécialisé, expérience acquise tout au long de la carrière.

- 6° Organiser des formations propres à l'enseignement spécialisé en fonction des types, des rôles professionnels et de l'expérience acquise.
- 7° Fixer les modalités permettant d'organiser l'enseignement spécialisé de forme 3 en alternance ; et mieux intégrer cet enseignement dans la filière qualifiante.
- 8° Revoir les typologies et rééquilibrer les moyens d'encadrement.

Fondements théoriques de l'orientation :

- CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, La formation des personnels exerçant leur fonction dans l'enseignement spécial, Bruxelles, Conseil de l'éducation et de la formation, Avis n° 46, 1997.
- DETRAUX Jean-Jacques, L'intégration scolaire d'enfants déficients en milieu non spécialisé : les enjeux, Livre blanc : accueil de l'enfant malade chronique ou handicapé à l'école, Ligue des droits de l'enfant, 2004.
- MERJAVEC Carine, MAGEROTTE Catherine, ARNOULD Cécile et MAGEROTTE Ghislain, Projet « Kalédioscope » : éducation intégrée des élèves présentant un handicap mental, La qualité de vie pour tous - Actes du quatrième congrès de l'AIRHM, Mons, Université de Mons-Hainaut, 1995.
- UNESCO, Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux, Salamanque, Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, 1994.
- VAN CAMPENHOUDT L. et al., La consultation des personnels pédagogique, éducatif, paramédical, psychologique et social de l'enseignement spécialisé, Bruxelles, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, 2005.

2.2.5 Aménager la carrière enseignante dans le respect des principes statutaires.

Le Pacte scolaire prévoit la fixation « uniforme pour tous les réseaux d'enseignement et pour tous les membres du personnel rémunérés ou subsidiés par la Communauté française des titres requis

pour l'exercice des différentes fonctions et, à défaut de porteurs des titres requis, des titres jugés suffisants (...) ».

Cette exigence d'uniformité des titres entre les réseaux n'est actuellement toujours pas rencontrée. Ce qui génère des inégalités diverses entre les professeurs des différents réseaux : le même diplôme ne donne pas systématiquement accès à l'enseignement des mêmes cours. La rémunération liée à ce diplôme peut également varier.

A l'heure actuelle, les possibilités offertes par les différents textes statutaires en termes de mobilité du personnel, qu'elle soit interne ou externe, sont fort réduites.

Sur le plan interne, les règles de priorité en vue d'une nomination sont généralement relatives à l'exercice de prestations dans une fonction déterminée, quand bien même l'enseignant détient également des titres pour l'exercice d'une autre fonction. Par contre les règles s'assouplissent quelque peu lors des opérations de réaffectation.

Par ailleurs, ces règles restent de manière générale fort cloisonnées soit en termes de mobilité « inter - P.O. » (selon le réseau), soit en termes de mobilité « inter-réseaux ». A ce stade, dans la plupart des cas, tout changement de cap pour l'enseignant le fait repartir au point de départ sur le plan de l'ancienneté administrative, critère prépondérant en matière de priorités.

Depuis la Table ronde sur la pénurie au printemps 2002, les positions se sont affinées, laissant apparaître de nombreuses nuances. Désormais, poursuivre la réflexion et encourager les collaborations volontaires entre P.O. et entre réseaux et sur les modalités d'une éventuelle prise en compte de l'ancienneté inter-P.O., voire inter-réseaux, ne sont plus tabou.

C'est notamment à l'occasion des travaux sur la réforme des titres et fonctions (auquel s'attachent ceux relatifs à la disponibilité et la réaffectation) qu'un tel débat trouvera pleinement une forme de concrétisation. On peut par ailleurs penser que la modernisation du statut des enseignants du réseau de la Communauté française nous offre une autre opportunité de débat sur la mobilité. L'arrêté royal du 22 mars 1969 y relatif a été modifié à plus de cinquante reprises depuis son adoption ; ce qui rend le texte difficilement lisible pour en avoir bouleversé la structure originelle.

Mesures proposées :

1° Définir de manière uniforme pour tous les réseaux d'enseignement, un régime de titres et fonctions ainsi que ses conséquences statu-

taires. Cette réforme est sous-tendue par un objectif de clarification des exigences mais surtout d'égalité entre les enseignants de tous réseaux : avec un même diplôme, on pourra donner les mêmes cours, aux mêmes conditions, dans tous les réseaux et bénéficier des mêmes avancées en matière d'ancienneté administrative et de rémunération. La réforme doit être couplée à la refonte sous forme décrétole des arrêtés relatifs à la mise en disponibilité par défaut d'emploi et à la réaffectation. Ces dispositions devront être adaptées à la réforme des titres et fonctions et permettre également la mobilité inter-réseaux.

- 2° Réactualiser le statut propre aux enseignants exerçant leurs fonctions dans l'enseignement organisé par la Communauté française. Ce statut intègrera notamment les acquis de la réforme des titres évoquée à la mesure précédente.
- 3° Octroyer un statut spécifique aux professeurs de religion dans l'enseignement officiel subventionné.

2.2.6 Renforcer l'attractivité de la profession enseignante pour garantir à l'enseignement des professionnels motivés et compétents.

Le métier d'enseignant est un métier à haute valeur ajoutée sociétale. La communauté éducative veut intéresser les jeunes qualifiés et les professionnels chevronnés à l'exercice de ce métier. Elle en a besoin, d'abord pour garantir aux élèves un niveau d'éducation de qualité. Ensuite et plus conjoncturellement, parce qu'elle fait face à une pénurie.

Renforcer l'attractivité de la profession enseignante passe par des mesures statutaires, mais aussi par la réappropriation par les enseignants de leur métier, la reconnaissance de leur autorité et de leur image...

Mesures proposées :

- 1° Finaliser les mesures prévues dans le Plan Pénurie : création d'une Commission d'expérience utile inter-réseaux ; suppression de la Commission De Bond't ; lutte contre « les pics » de pénurie en permettant la rentrée anticipative d'un enseignant en congé pour prestations réduites et les intérimis prestés par des enseignants en mesure de fin de carrière dans des balises strictes.
- 2° Intervenir auprès des autorités fédérales afin de simplifier les formalités administratives

(ONEm) imposées aux temporaires et pour faciliter le passage du secteur privé vers l'enseignement via le système des congés.

- 3° Lancer une deuxième campagne de valorisation du métier d'enseignant.
- 4° Organiser, dans le cadre de la formation en cours de carrière, un dispositif permettant une mobilité des enseignants entre niveaux d'enseignement.
- 5° Mettre progressivement en place des mécanismes permettant le remplacement des enseignants qui suivent une formation ou qui sont absents pour cause de maladie, afin d'assurer la continuité dans l'apprentissage des élèves.
- 6° Confier à la Commission de Pilotage, en collaboration avec l'Administration Générale des Personnels de l'Enseignement (AGPE), l'étude des possibilités de constituer des équipes d'enseignants, mobiles et pluridisciplinaires, destinées à effectuer les remplacements.
- 7° Concrétiser par décret le Protocole d'accord du 7 avril 2004 en introduisant dans la réglementation relative au régime de fins de carrière dans l'enseignement deux nouvelles possibilités de départ en « DPPR » (disponibilité pour convenances personnelles précédant la pension de retraite) plus dégressif, à quart temps et à trois quart temps, à partir du 1er janvier 2005.
- 8° Charger des enseignants chevronnés, volontaires, d'assurer une fonction de « tutorat » auprès de collègues débutants. Ce « tutorat » pourra prendre des formes diversifiées : accompagnement en activités de classes, visites dans la classe du tuteur, contacts en dehors des heures de cours, accueil des étudiants stagiaires futurs enseignants... Il s'exercera dans un cadre horaire défini et sur plusieurs établissements.
- 9° Inscire, dans les prestations des enseignants débutants, des moments de retour vers l'institution ayant assuré leur formation initiale afin de mettre en relation les enseignements reçus et ceux tirés des 1ères expériences professionnelles.

Fondements théoriques de l'orientation :

- EURYDICE, Questions clés de l'éducation en Europe (volume 3). La profession enseignante en Europe : profil, métier et enjeux. Rapport IV : l'attractivité de la profession enseignante au XXIème siècle, Bruxelles, Unité européenne d'Eurydice, 2004.
- FONDATION ROI BAUDOIN, L'école n'est pas toute seule, Bruxelles, De Boeck, 1994.

- PAQUAY Léopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Evelyne et PERRENOUD Philippe, Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?, Bruxelles, De Boeck, 3ème éd., 2003.

2.2.7 Réduire très sensiblement les différences de résultats entre établissements en tirant vers le haut ceux qui présentent des difficultés.

L'enquête PISA 2003 montre que certains établissements ont des performances, en termes de résultats scolaires, très inférieures aux performances moyennes. D'autres par contre, dont les résultats sont en moyenne excellents, présentent un taux de « réorientation » des élèves vers d'autres établissements extrêmement élevé et totalement injustifié (la pratique de l'échec et du redoublement intensif est alors utilisée dans ce cas pour décourager une partie des élèves et les inciter à quitter l'établissement).

A terme, avec l'intensification des évaluations externes, la réforme des services d'inspection et, surtout, la déclinaison des indicateurs de résultats par zone, bassin scolaire et par établissement, il sera possible d'informer chaque école dans le détail sur sa situation.

En établissant des plans de rattrapage pour les établissements particulièrement éloignés des performances moyennes et en interdisant les pratiques d'incitation au changement d'établissement, l'équité et l'efficacité du système éducatif de la CF pourront être renforcées : augmentation des performances des élèves, atteinte des niveaux des référentiels (socles de compétences, etc.), augmentation du niveau d'éducation de la population scolaire, ...

Mesures proposées :

- 1° Après évaluation, réajuster progressivement les moyens financiers accordés aux établissements en discrimination positive pour développer des projets dans le cadre du plan d'action pour davantage d'égalité et de qualité, en tenant mieux compte, pour la répartition des moyens, des réalités socio-économiques au sein de l'école et en évitant l'homogénéisation des publics scolaires.
- 2° Attribuer les moyens complémentaires, alloués dans l'enseignement secondaire dans le cadre des discriminations positives, sur base forfaitaire comme cela se fait actuellement dans l'enseignement fondamental. Le montant sera fixé au prorata du nombre d'élèves et chaque établissement déposera un projet au-

près de la Commission des discriminations positives explicitant les objectifs visés en fonction des moyens mobilisés. Les conseillers pédagogiques pourront accompagner les écoles dans la conception et la mise en oeuvre de ces projets.

- 3° Evaluer dans chaque établissement l'efficacité des projets mis en oeuvre dans le cadre des discriminations positives par référence à l'objectif évoqué au point précédent. Cette évaluation comprendra une part d'auto-évaluation et une part d'évaluation menée par les services d'inspection.
- 4° Accorder dans le domaine de la recherche en éducation une priorité à la détection des difficultés, à la conception de stratégies de remédiation et à leur évaluation, ainsi qu'au pilotage des établissements accueillant des publics fragilisés.
- 5° Identifier les établissements particulièrement éloignés des performances moyennes et inscrire ces établissements dans des plans spécifiques visant à les rapprocher des performances moyennes. Pour ce faire, un groupe de travail sera établi par établissement afin d'identifier les problèmes de l'école et leurs causes, de définir les mesures à mettre en oeuvre et de s'assurer du suivi des mesures. Ce groupe de travail comprendra le chef d'établissement et, le cas échéant, un représentant du pouvoir organisateur, des membres de l'équipe éducative et, le cas échéant, des animateurs pédagogiques. Ce plan spécifique est tenu à la disposition des services d'inspection et sa mise en oeuvre fait l'objet d'une évaluation régulière.
- 6° Identifier les établissements se caractérisant par un taux important d'échec, de redoublement ou de réorientation vers d'autres établissements et inscrire ces établissements dans des plans spécifiques visant à réduire progressivement les taux de redoublement et de réorientation vers d'autres établissements selon des modalités similaires à celles définies à la mesure précédente.
- 7° Charger une équipe interuniversitaire de réaliser, en collaboration avec la Commission de Pilotage, une recherche portant sur l'introduction d'une mesure liant directement le calcul du capital-périodes et du NTPP à l'origine socioéconomique de chaque élève accueilli dans l'établissement. Cette recherche devra notamment prendre en considération la faisabilité de la mesure ainsi que son impact sur l'hétérogénéisation des publics scolaires.

Fondements théoriques de l'orientation :

- DUPRIEZ Vincent et DUMAY Xavier, *L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ?*, Les cahiers de recherche en éducation et formation, Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation, Université catholique de Louvain, 31, 2004.
- DUPRIEZ Vincent et VANDENBERGHE Vincent, *L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ?*, Les cahiers de recherche en éducation et formation, Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation, Université catholique de Louvain, 27, 2004.
- GROUPE EUROPEEN DE RECHERCHE SUR L'EQUITE DES SYSTEMES EDUCATIFS (GERESE), *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, Liège, Service de pédagogie expérimentale, Université de Liège, 2003.
- LAFONTAINE Dominique et BLONDIN Christiane, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française. Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, Bruxelles, De Boeck, 2004.

2.2.8 Garantir progressivement une véritable gratuité scolaire.

Le projet de gratuité scolaire est inachevé. Il poursuit son chemin, tantôt grâce à des décisions politiques, tantôt par l'action quotidienne des enseignants et des chefs d'établissement.

L'évolution du cadre de vie crée de nouveaux besoins par rapport auxquels l'école a parfois des difficultés à se positionner. Le documentaire de Gérard Preszow « L'école n°13 » jette un éclairage particulièrement réaliste sur les difficultés liées aux classes de dépaysement. Il s'agit là d'un exemple parmi d'autres de l'impact de la vie sociale sur la vie scolaire.

Mesures proposées :

- 1° Charger la commission de Pilotage d'élaborer, en lien avec les acteurs locaux, un plan d'action permettant d'aller vers une gratuité effective. Ce plan pourra déboucher sur la construction d'un code de bonnes conduites dans le cadre des dispositions décrétales et/ou sur la définition d'autres mesures décrétales.
- 2° Définir un cadre au sein duquel l'organisation des classes de découverte et de dépaysement

devra s'inscrire. Ce cadre sera construit au départ d'expériences positives collectées sur le terrain des écoles. Tout en optimisant le rôle éducatif et pédagogique de ces classes, il devra veiller à ce qu'elles ne jouent pas un rôle de sélection entre élèves et de concurrence entre écoles.

- 3° Etablir annuellement le cadastre des avantages sociaux alloués par chaque Pouvoir organisateur.

Fondements théoriques de l'orientation :

- MOUREAUX Danielle en collaboration avec RENARD Roland, Les budgets de l'élève. Résultats de l'enquête auprès des familles sur les dépenses liées à la vie scolaire, Bruxelles, La ligue des familles, 1993.
- MOUREAUX Danielle, Le coût scolaire privé. Comment les écoles le gèrent. Comment les familles le vivent, Bruxelles, La ligue des familles, 2001.

3 Plan de modernisation de l'organisation du système éducatif

3.1 Constats et analyse

Le décret relatif au pilotage de notre système éducatif a permis de franchir un pas supplémentaire dans la direction indiquée par le décret « Missions ». La Commission de pilotage instituée par ce décret est à la fois lieu, outil et organe de renforcement de la cohérence d'ensemble de notre système d'enseignement.

Ses missions ont été définies : formation continue, outils pédagogiques et d'évaluation, concordance des programmes, articulations de la recherche et de la pratique, évaluations externes. Elles font partie d'un tout car elles concourent au même but commun : renforcer la qualité - entendue à la fois comme équité et comme efficacité - d'ensemble de notre école.

Ce renforcement n'ira pas sans une plus grande compatibilité entre les écoles, quel que soit le P.O. ou le réseau dont elles relèvent, et le développement de liens organiques entre les niveaux d'enseignement. Il y va bien sûr de l'intérêt des élèves, de la légitimité de l'effort éducatif des différents niveaux et réseaux d'enseignement mais aussi du respect de la liberté d'enseignement. Celle-ci en effet ne saurait être garantie si les élèves ou leurs parents se trouvent à un moment du parcours scolaire dans l'impossibilité de choisir librement leur école future en raison d'une formation

à ce point spécifique qu'elle leur ferme un grand nombre de portes.

Il en va également du respect de l'engagement professionnel des enseignants qui, face à la complexité croissante des défis auxquels ils sont confrontés et au questionnement permanent sur l'acte d'enseigner, doivent être accompagnés par un système cohérent qui leur donne les outils et les repères pour mener à bien leur mission éducative, fondamentale pour l'avenir de leurs élèves.

La Commission de pilotage sera appelée à jouer un rôle pivot de plus en plus important dans la gouvernance du système éducatif entre la régulation assurée par le politique et la responsabilisation des différents acteurs. Pour ce faire, il y aura sans doute lieu de revisiter ses missions de manière à les conformer à l'organisation modernisée du système éducatif. En outre, elle devra être dotée des moyens lui permettant de fonctionner efficacement.

Les services d'inspection, qui verront leur mission recentrée sur des priorités et tout particulièrement sur le contrôle du niveau des études, s'inscriront également dans cette perspective de pilotage accru du système.

Il n'y a pas de possibilité de réel pilotage sans informations fiables et complètes sur le niveau de maîtrise des compétences attendues par les élèves.

A ce jour, en dépit de celles issues d'enquêtes internationales et des épreuves externes mises en oeuvre depuis 1994 par le Service général du Pilotage inter-réseaux en collaboration avec les différents réseaux et l'inspection, on ne dispose pas d'informations suffisantes pour apprécier la qualité, l'équité et l'efficacité du système éducatif.

Pour être en mesure d'assurer un véritable pilotage, il faudra donc, à très court terme :

- systématiser les évaluations externes. Formatives et non certificatives, elles seront organisées en cohérence avec les méthodes d'enquête internationales, dans tous les établissements d'enseignement au moins une fois tous les trois ans ;
- développer un nombre limité d'indicateurs permettant d'apprécier l'équité et l'efficacité du système éducatif ;
- créer une banque de données centralisée, outil statistique et prévisionnel rassemblant les informations utiles au pilotage du système et transmettre ces informations statistiques aux responsables des différents niveaux (établissements, zones, bassins scolaires, Communauté

française), selon le mode d'agrégation approprié à leur responsabilité ;

- encourager les différents niveaux de responsabilité à l'auto-analyse des résultats observés et à la détermination des actions qui en découlent.

Priorité sera donnée au développement d'une évaluation externe destinée à vérifier l'augmentation des performances des élèves en lecture, mathématiques et sciences avec une attention particulière sur l'élévation des résultats les plus faibles. Ces épreuves externes seront établies sur base des standards internationaux et de nos propres référentiels.

On pourra ainsi avoir une connaissance fine du niveau de maîtrise des compétences atteint par les élèves à des moments-clefs du cursus. Cette connaissance permettra, sur la base des auto-analyses effectuées à différents niveaux, de procéder aux ajustements nécessaires.

C'est en effet bien de différents niveaux qu'il faut parler. Un niveau central évidemment qui, outre la Commission de Pilotage, s'appuiera sur une Administration qui aura les moyens d'améliorer ses services vers davantage encore de qualité, de rapidité et de convivialité. Un niveau central qui aura la charge, en collaboration avec les autres niveaux, de recentrer la formation continuée sur les priorités définies dans le présent contrat ainsi que sur les besoins apparus à travers les évaluations externes.

Cependant, tout ne peut ni ne doit être décidé à ce niveau central. Chacun s'accorde pour reconnaître la nécessité d'une instance intermédiaire entre ce niveau et les établissements, une instance visant à la fois décentralisation et solidarisation. C'est dans cette perspective que s'inscrit la notion de « bassin scolaire ». Il s'agit par là de tenir compte des spécificités locales afin d'ancrer au mieux et collectivement le projet global dans les réalités locales.

C'est dans la même perspective d'ancrage collectif du projet global dans la réalité locale que s'exerce l'autonomie pédagogique des Pouvoirs organisateurs et des enseignants. C'est à ce niveau qu'au quotidien se développent les compétences et que se construit l'avenir éducatif des jeunes. On sait le rôle essentiel joué à ce niveau par le chef d'établissement, c'est lui qui assure le pilotage de l'école, en dialogue avec l'ensemble des acteurs - professionnels, familles, jeunes, mais aussi acteurs culturels, sportifs ou associatifs voisins -. On sait aussi combien l'accomplissement de cette

mission de pilotage est trop souvent perturbé par des tâches administratives ou d'intendance. Simplification, facilitation, aide s'imposent donc et ce, tout particulièrement dans l'enseignement fondamental.

Dans certains établissements, la sérénité indispensable à la concrétisation des objectifs d'équité et d'efficacité est insuffisante. Il faudra là renforcer et clarifier les règles du « vivre ensemble » dans la perspective du développement d'une citoyenneté active et responsable.

L'effort entamé au niveau des bâtiments scolaires doit être poursuivi. Trop de bâtiments présentent encore un caractère peu accueillant et peu adapté aux activités scolaires. Ce n'est pas sans lien avec la qualité du « vivre ensemble » mais aussi du climat qui règne dans ces écoles et des apprentissages qui y sont réalisés.

Les infrastructures scolaires restent souvent inutilisées en dehors du temps d'ouverture des établissements et d'autres infrastructures ou services à vocation publique ne sont guère utilisés par l'institution scolaire. En outre, au sein de cette dernière, il n'est pas rare de voir se développer des infrastructures identiques en fonction des réseaux parfois même au sein d'un même réseau.

3.2 Orientations et mesures

Le système éducatif et la communauté éducative soutiennent et seront appelés à soutenir mieux encore le travail des enseignants. Ce soutien doit être modulé en fonction des niveaux d'intervention.

3.2.1 Pilier 1 : Au niveau central

La Communauté française, en tant qu'institution, s'appuiera sur une Administration et des outils de régulation performants. Pour ce faire, six orientations sont proposées :

- 1° Baser la gouvernance du système scolaire sur le triptyque « Régulation par le politique - Responsabilisation des acteurs - Evaluation des résultats ».
- 2° Renforcer la Commission de pilotage dans ses missions, son fonctionnement et ses moyens.
- 3° Réformer les services d'inspection.
- 4° Recentrer la formation en cours de carrière sur les besoins majeurs.
- 5° Poursuivre l'approfondissement de la démocratie dans l'enseignement.

6° Permettre à l'Administration d'améliorer ses services dans un triple souci de qualité, de rapidité et de convivialité.

3.2.1.1 Baser la gouvernance du système scolaire sur le triptyque « Régulation par le politique - Responsabilisation des acteurs - Evaluation des résultats ». Le système scolaire de la Communauté française plonge ses racines historiques dans la croisement de plusieurs logiques : la liberté d'enseignement, les missions de service public, le libre choix des parents et des élèves majeurs, le financement par la puissance publique. Les relations entre ces différentes logiques ont fait l'objet de nombreux arbitrages, toujours précaires.

Le Gouvernement de la Communauté française veut donner une tonalité nouvelle à ces arbitrages en clarifiant les rôles et fonctions reconnues à chaque acteur.

De façon générale, le partenariat devra s'établir sur la base de la répartition des responsabilités suivantes :

- La Communauté française, conseillée par la Commission de Pilotage, prend les mesures nécessaires au niveau du système éducatif dans son ensemble. Elle le régule pour en assurer la cohérence, en collaboration première avec les Pouvoirs organisateurs. Elle fixe des objectifs et détermine les critères et les formes d'évaluation ainsi que les mesures à prendre lorsque les résultats ne rencontrent pas les objectifs ou le prescrit légal.
 - Les Pouvoirs organisateurs organisent les structures d'enseignement avec le souci premier de l'intérêt collectif. Cette organisation ne s'envisagera plus de façon individuelle. Elle s'inscrira dans un projet global et collectif, répondant à des exigences de qualité et d'équité, et utilisera les moyens disponibles de façon plus rationnelle et plus collective. Ainsi, l'organisation des structures s'opèrera au niveau le plus performant, en veillant à la décentraliser là où cette option permet de gagner en qualité, en équité et en efficacité. La définition en cours des bassins scolaires permettra de clarifier les besoins de décentralisation.
 - La concertation - à laquelle le Gouvernement s'engage - s'inscrira dans le respect des dispositions existantes et se déroulera au sein des instances de concertation existantes ou à créer. Elle tiendra compte du niveau de responsabilité de chacun des acteurs.
 - Enfin, les enseignants, les chefs d'établissement et les Pouvoirs organisateurs définiront les pratiques pédagogiques conformes aux prescrits légaux. Ils mobiliseront les outils mis à disposition pour rencontrer les objectifs de qualité et d'équité. Les grandes orientations pédagogiques seront concertées au sein de la Commission de Pilotage et mises en oeuvre par les Pouvoirs organisateurs, les chefs d'établissement et les enseignants au niveau qu'ils jugent performant. Leurs résultats seront évalués par les services d'inspection et par des évaluations externes systématisées.
- La réalisation du Contrat stratégique pour l'Education repose ainsi sur une triple logique de régulation, de responsabilisation et d'évaluation.
- Mesures proposées :
- 1° Créer un comité de concertation rassemblant les autorités publiques et les Pouvoirs organisateurs subventionnés notamment pour les matières qui relèvent de la responsabilité de ces Pouvoirs organisateurs.
 - 2° Créer une instance réunissant les interlocuteurs concernés par le comité de concertation évoqué ci-dessus et ceux du comité de négociation entre autorités publiques et organisations syndicales institués sous la précédente législature.
 - 3° Créer un Comité stratégique chargé du suivi et de l'évaluation du Contrat stratégique pour l'Education et composé par l'ensemble des organisations signataires. Ce Comité fera le point sur les tendances observées, les mesures réalisées, leur application sur le terrain et leur capacité à rencontrer les objectifs fixés. Le cas échéant, le Comité stratégique débattera des correctifs nécessaires à apporter au Contrat stratégique pour l'Education afin de garantir que les objectifs poursuivis seront atteints. Il opérera donc au niveau des politiques d'ensemble, favorisant ainsi le consensus, et associera les forces vives économiques et sociales actives sur l'espace Wallonie - Bruxelles.
- Le volet « Responsabilisation » a trouvé une première forme d'expression dans la Déclaration commune signée le 29 novembre 2004 par le Gouvernement, la Communauté éducative et les Partenaires sociaux. La Déclaration commune a permis au Gouvernement de rédiger son projet de Contrat stratégique pour l'Education sur des principes et autour d'objectifs concertés et approuvés par tous. Trois principes ont été définis quant à l'utilisation rationnelle des moyens disponibles.
- La meilleure affectation des moyens, c'est-à-

dire la réaffectation des moyens dégagés vers des actions plus porteuses et plus efficaces. Ces réaffectations de moyens doivent garantir un effet retour immédiat, tangible et de proximité pour les opérateurs qui les ont permises. Un effort particulier doit être porté pour que chacun constate l'efficacité de ces réaffectations.

- Les synergies, c'est-à-dire le rapprochement dans le respect des spécificités. Celles-ci sont appelées à se développer au sein des établissements, des Pouvoirs organisateurs, des réseaux d'enseignement, entre les réseaux d'enseignement et avec les partenaires externes de l'école.
- La concertation, c'est-à-dire le dialogue et la négociation sur les actions à mener et les formes de contractualisation à définir. La concertation préalable à l'adoption du Contrat stratégique pour l'Éducation définitif définira le concept et les missions du bassin scolaire ainsi que les acteurs concernés dans le respect des compétences et des responsabilités de chacun. Le Contrat stratégique pour l'Éducation sera décliné par bassins scolaires dans des contrats zonaux.

Fondements théoriques de l'orientation :

- COLLECTIF, L'étude des conditions de mise en place d'un véritable système de pilotage de l'enseignement en Communauté française, en ce compris de la formation continuée des enseignants et de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur organisé par les Hautes Ecoles, Université de Liège – Université catholique de Louvain - Université libre de Bruxelles - Université de Mons-Hainaut, 2002.
- CONSEIL DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION, Pour une optimisation de la collecte et de l'exploitation des données statistiques en matière d'enseignement et de formation en Communauté française et dans les Régions wallonne et bruxelloise, Bruxelles, Conseil de l'éducation et de la formation, Avis n° 86, 2004.
- DE LANDSHEERE Gilbert, Le pilotage des systèmes d'éducation, Bruxelles, de Boeck, 1994.
- DEMEUSE Marc et BAYE Ariane, Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement : le pilotage des systèmes d'enseignement, Les cahiers du service de pédagogie expérimentale, Université de Liège, 5-6,

2000.

- MAGY Jean, Oser la qualité dans l'enseignement en Communauté française, Bruxelles, Erasme, 1998.
- OCDE, Examen des politiques nationales d'éducation : Belgique, Paris, OCDE, 1993.

3.2.1.2 Renforcer la Commission de pilotage dans ses missions, son fonctionnement et ses moyens. La Commission de Pilotage, dont les missions devront être revues en cohérence avec les missions que lui assigne le présent Contrat stratégique, a été créée par le décret du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif. Elle assure une fonction de régulation. Composée des représentants de tous les secteurs et acteurs éducatifs, elle assure une fonction intermédiaire entre la réglementation et l'expression de la liberté pédagogique. Cette fonction est également assurée par les services d'inspection et la formation initiale et continuée des enseignants.

Les trois consultations des enseignants ont montré combien cette fonction intermédiaire était cruciale et, malheureusement, défaillante. La nouvelle Gouvernance ne peut se passer de cette fonction intermédiaire et doit disposer d'un outil extrêmement performant.

Mesures proposées : dotée des moyens pour ce faire, la Commission de Pilotage sera amenée à assurer les missions suivantes(16) :

- 1° Accorder une priorité à la concrétisation des objectifs de qualité, d'équité et d'efficacité poursuivis, dans son rapport annuel au Parlement et au Gouvernement sur l'état et l'évolution du système éducatif.
- 2° Elaborer les indicateurs permettant d'apprécier la qualité, l'équité et l'efficacité du système en procédant à l'élaboration de bases de données destinées à les construire (suivi des élèves, taux de certification, etc.). Cet outil statistique prévisionnel sera élaboré en collaboration avec l'ETNIC.
- 3° Proposer au Gouvernement un plan pluriannuel d'évaluations externes et assurer le pilotage et le suivi de ces évaluations notamment par le renvoi vers les acteurs des résultats de leur action leur permettant l'auto-analyse (analyse des informations, diffusion des outils pédagogiques, mise en relation des constats posés par l'inspection, etc.).

(16) Ne sont pas reprises ici les missions qui sont déjà imparties à la Commission de Pilotage ou qui sont évoquées à d'autres endroits du présent texte.

- 4° Revoir et simplifier le rapport d'activités afin qu'il permette une auto-évaluation par tous les acteurs des avancées réalisées par l'école sans alourdir inutilement la charge administrative à laquelle sa rédaction pourrait contraindre.
- 5° Remettre au Gouvernement toute information utile relative à la définition et la réalisation des objectifs déclinés par bassins scolaires.
- 6° Créer une articulation entre la Commission de Pilotage, la CCPQ et le consortium de validation des compétences.
- 7° Doter, après évaluation, la Commission de Pilotage des moyens humains et matériels nécessaires. Dans un 1er temps, elle sera renforcée grâce à l'apport de dix chargés de mission supplémentaires.

3.2.1.3 Réformer les services d'inspection.

L'Inspection constitue un instrument essentiel de régulation du système éducatif.

Sa mission doit inscrire les enseignants dans une spirale de la réussite. En bref, l'inspection doit être motivante, basée sur les réalités de terrain, débouchant sur de réelles améliorations pédagogiques.

Le contrôle, par l'évaluation, du niveau des études offert et atteint par les établissements est la mission fondamentale de l'inspection. Cependant, à côté de cette mission, l'inspection est à l'heure actuelle chargée de toute une série d'autres tâches, principalement d'ordre administratif, qui dispersent ses efforts au préjudice de ce qui constitue l'essentiel de sa mission et de la qualité de son action. Il importe dès lors de la soulager pour lui permettre de se concentrer sur la qualité des écoles. Il convient en outre de donner la plus grande cohérence d'action à toutes les mesures prises en vue d'améliorer notre système éducatif. Ainsi, il est nécessaire d'articuler au mieux les efforts de l'inspection avec ceux des services d'animation et de soutien pédagogique ainsi qu'avec la Commission de Pilotage et l'Administration.

Mesures à prendre dans un esprit de concertation le plus large possible :

- 1° Réformer les services d'inspection. Dans ce cadre, les missions des inspecteurs seront recentrées sur le contrôle du niveau des études, l'analyse du fonctionnement des établissements, l'appui à l'évaluation externe et à son exploitation, l'appui à la détection et à la suppression des mécanismes de ségrégation, l'analyse de la cohérence des pratiques au sein des établissements, l'identification des difficultés

rencontrées, l'évaluation des remédiations apportées, le conseil pédagogique, etc. Ces inspecteurs bénéficieront d'une formation préparatoire et continuée. Recrutés sur la base d'un brevet, ils seront issus de tous les réseaux.

- 2° Transférer vers l'Administration des compétences en matière de contrôle administratif dans la mesure où ce transfert permettra de recentrer les missions de l'inspection et prévoir les moyens en conséquence.
- 3° Organiser, avec les services d'inspection, au niveau inter-réseaux, la formation sur les objectifs et priorités du décret « Missions » et sur les référentiels communs.
- 4° Prévoir une articulation forte entre les missions dévolues à l'inspection et celles dévolues au service d'animation pédagogique à créer au sein des différents réseaux.
- 5° Réexaminer et réduire en conséquence les missions de la commission d'homologation compte tenu de la définition de référentiels communs aux différents réseaux et de la réforme des services d'inspection.

Fondements théoriques de l'orientation :

- COLLECTIF, L'étude des conditions de mise en place d'un véritable système de pilotage de l'enseignement en Communauté française, en ce compris de la formation continuée des enseignants et de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur organisé par les Hautes Ecoles, Université de Liège – Université catholique de Louvain - Université libre de Bruxelles - Université de Mons-Hainaut, 2002.
- MAGY Jean, Oser la qualité dans l'enseignement en Communauté française, Bruxelles, Erasme, 1998.
- PAQUAY Léopold (sld), L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux, Paris, L'Harmattan, 2004.

3.2.1.4 Recentrer la formation en cours de carrière sur les besoins majeurs. La formation en cours de carrière est un autre outil de régulation du système scolaire. En articulation avec la formation initiale, elle aura un rôle essentiel à jouer dans le cadre de la mise en oeuvre du Contrat stratégique pour l'Education.

Sous la précédente législature deux décrets relatifs à la formation en cours de carrière ont été adoptés. Force est toutefois de reconnaître que les modalités d'organisation des formations, leur

contenu, le choix des opérateurs et des formateurs ne permettent pas de rencontrer au mieux les objectifs définis dans le Contrat stratégique pour l'Education. Une refonte des deux décrets s'impose donc.

Cette refonte en un seul décret visera à rencontrer les propositions et besoins réels exprimés par les enseignants à travers les trois consultations ainsi que les attentes de la Communauté et des Pouvoirs organisateurs en vue de la mise en oeuvre de leurs projets éducatif et pédagogique. Le dispositif devra notamment permettre un recentrage de la formation en cours de carrière sur les objectifs déterminés par les signataires de la déclaration commune : détection rapide des difficultés, remédiation, maîtrise des apprentissages de base, utilisation des référentiels, gestion de groupes hétérogènes, orientation, modularisation, accompagnement des stagiaires en alternance,...

Le dispositif devra également favoriser les échanges entre enseignants dans une perspective d'apprentissage mutuel et réciproque. Il s'agira ainsi de permettre à ceux « qui font la classe au quotidien » d'échanger, de mettre en débat, de construire en commun des cheminements didactiques efficaces.

Mesures proposées :

- 1° Articuler la formation inter-réseaux sur les priorités définies dans le présent Contrat (remédiation, maîtrise des apprentissages de base, auto-évaluation, modularisation, etc.), sur la compréhension des référentiels communs et sur l'appropriation par les membres des objectifs et priorités du décret « Missions ». Pour ce faire, un plan déterminant les orientations et thèmes prioritaires sera défini sur la base d'un projet émanant de la Commission de Pilotage. Cette formation revêtira un caractère obligatoire.
- 2° Fusionner en un seul niveau les actuels niveaux de formation « réseau » et « établissement ».
- 3° Inscire les formations organisées à ce niveau unique dans les priorités du présent Contrat afin de permettre à chaque PO ou établissement d'exercer ses responsabilités relativement aux moyens à mettre en oeuvre pour atteindre les objectifs qui lui sont assignés en termes d'amélioration de la qualité, de l'équité et de l'efficacité de l'enseignement. Ces formations répondront tant aux attentes du réseau ou du PO en vue de rejoindre les objectifs de ses projets éducatif et pédagogique qu'à une demande émanant d'un membre du personnel ou d'une équipe, demande ou besoin identifié par le plan

de formation élaboré au sein de l'équipe pédagogique.

- 4° Mettre en oeuvre des synergies nouvelles avec des organismes qui actuellement ne sont pas repris comme opérateurs de formation (Centres de compétence et de référence, enseignement à distance, enseignement de promotion sociale ...).
- 5° Accorder une attention particulière, dans la formation des chefs d'établissement, au développement d'une culture de formation au sein de chaque école. En effet, le rôle majeur en matière de développement d'une culture de formation doit être joué par le directeur d'école. Pour cela il doit être lui-même formé à l'analyse des besoins de son équipe, à la compréhension du système et avoir une vision anticipative de l'évolution de son école.
- 6° Amplifier dans l'enseignement fondamental et instaurer dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement spécialisé, les possibilités d'action de compagnonnage. Ces actions permettront à des enseignants ou à des groupes d'enseignants de se former de façon mutuelle et réciproque en assistant à des activités menées dans des classes/écoles d'autres collègues.

Fondements théoriques de l'orientation :

- CARLIER Ghislain, RENARD Jean-Pierre et PAQUAY Léopold, La formation continue des enseignants, Bruxelles, De Boeck, 2000.
- GIOT Bernadette, Pour une démarche de qualité dans la formation continuée des enseignants : rôle de l'évaluation, Le point sur le Recherche en Education, 21, 2001.

3.2.1.5 Poursuivre l'approfondissement de la démocratie sociale dans l'enseignement. La multiplication des lieux de concertation interroge le fonctionnement démocratique de l'éducation. Riche et varié, il présente toutefois deux lacunes importantes :

- L'insuffisance des articulations entre les instances et les lieux de concertation ne contribue pas à la vision d'ensemble.
- Les forces vives économiques et sociales actives en Communauté française sont insuffisamment associées.

La Commission de Pilotage a partiellement répondu à ces lacunes. Les signataires souhaitent poursuivre le travail d'approfondissement du

fonctionnement démocratique du système scolaire entamé avec la constitution de la Commission de pilotage, la création de l'instance de concertation en Communauté française et le comité de négociation rassemblant les autorités publiques et les Pouvoirs organisateurs subventionnés.

Mesures proposées :

- 1° Evaluer les missions et le fonctionnement des diverses instances d'avis et, le cas échéant, procéder aux réorganisations qui s'imposent.
- 2° Articuler les missions des différents conseils généraux ou supérieurs avec celles de la Commission de Pilotage au terme d'un débat avec les organisations représentatives des enseignants et des P.O.

Fondements théoriques de l'orientation :

- COLLECTIF, L'étude des conditions de mise en place d'un véritable système de pilotage de l'enseignement en Communauté française, en ce compris de la formation continuée des enseignants et de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur organisé par les Hautes Ecoles, Université de Liège – Université catholique de Louvain - Université libre de Bruxelles - Université de Mons-Hainaut, 2002.

3.2.1.6 Permettre à l'Administration d'améliorer ses services dans un triple souci de qualité, de rapidité et de convivialité. L'Administration assure une série de missions très opérationnelles en lien direct avec le quotidien des établissements et des enseignants.

Ces missions opérationnelles évoluent au gré des réglementations, de l'évolution technologique, des méthodes de management public et des moyens budgétaires.

Un vaste plan de modernisation de la fonction publique en Communauté française a été initié en 2002. Il est progressivement opérationnalisé. De façon plus spécifique, les Administrations générales concernées prendront une part active dans la réalisation de ce plan.

Mesures proposées :

- 1° Prioriser les besoins administratifs correspondant aux projets qu'entend développer la Communauté française dans les années à venir. La réflexion dans ce cadre permettra, transformée en mesures à soumettre au Ministre de la fonction publique, de piloter le développement de l'administration sur base d'une vision et non dans un perpétuel souci d'adaptation

aux contraintes dictées par les mesures fonctionnelles prises durant la législature.

- 2° Renforcer les services opérationnels en relation directe avec les établissements et les enseignants.
- 3° Favoriser la mobilité entre école et administration notamment dans le cadre des mises en disponibilités - réaffectation.

Fondements théoriques de l'orientation :

- COLLECTIF, L'étude des conditions de mise en place d'un véritable système de pilotage de l'enseignement en Communauté française, en ce compris de la formation continuée des enseignants et de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur organisé par les Hautes Ecoles, Université de Liège – Université catholique de Louvain - Université libre de Bruxelles - Université de Mons-Hainaut, 2002.
- CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, Pour une optimalisation de la collecte et de l'exploitation des données statistiques en matière d'enseignement et de formation en Communauté française et dans les Régions wallonne et bruxelloise, Bruxelles, Conseil de l'éducation et de la formation, Avis n° 86, 2004.
- DE LANDSHEERE Gilbert, Le pilotage des systèmes d'éducation, Bruxelles, de Boeck, 1994.
- MAGY Jean, Oser la qualité dans l'enseignement en Communauté française, Bruxelles, Erasme, 1998.
- OCDE, Examen des politiques nationales d'éducation : Belgique, Paris, OCDE, 1993.

3.2.2 Pilier 2 : Au niveau des bassins scolaires

Le Gouvernement est convaincu que, même si les impulsions doivent partir du niveau central, la réduction des inégalités et de la ségrégation ne pourra être efficacement menée qu'à un niveau décentralisé : le bassin scolaire. Pour atteindre cet objectif, on agira notamment sur :

- l'optimalisation de l'offre d'enseignement ;
- la gestion des flux de population scolaire ;
- la coopération entre écoles.

L'Accord de Gouvernement prévoit la décentralisation de certaines décisions au niveau des bassins scolaires pour, au moins, ces trois fonctions. Le modèle proposé est celui de la responsabilité collective. Ce modèle repose sur une intervention plus significative des instances de régulation intermédiaire. C'est à elles tout autant qu'aux établissements que l'autorité centrale assigne cette fois des objectifs. L'autorité ne se charge plus d'évaluer seulement l'efficacité de chaque établissement mais s'intéresse aussi à l'efficacité collective de ces établissements, tenus d'assurer une coordination de leurs efforts, et notamment de contenir la tendance de chacun d'eux à se comporter selon les lois de la concurrence.

1° Mieux gérer les flux de population scolaire

Il est nécessaire d'amener les établissements à se concerter et à se solidariser pour améliorer les trajectoires scolaires des jeunes, en particulier de ceux qui subissent actuellement l'échec, la relégation ou l'exclusion et pour lutter contre la ségrégation des populations scolaires.

Le Gouvernement estime qu'il y a lieu de développer un mode de gestion des flux scolaires qui, tout en laissant place à l'autonomie, évite les effets pervers du quasi-marché. Ce mode de gestion des flux scolaires doit amener des décisions pensées collectivement.

2° Optimaliser l'offre d'enseignement

Il s'agit de renforcer les capacités d'action au sein des bassins scolaires pour :

- éviter la dispersion de l'offre et des options :
 - par des incitants financiers à la coordination de l'offre ;
 - à l'intérieur des réseaux par le rapprochement voire le regroupement de PO ;
 - entre réseaux par le renforcement des synergies, des complémentarités et des spécialisations.
- rendre tous les établissements, d'abord de même caractère, solidairement responsables de la prise en charge collective des élèves du bassin :
- dans le qualifiant :
 - établir avec le monde socio-économique un fonds d'équipement des filières qualifiantes ;
 - améliorer l'accès des élèves à l'équipement de

pointe ;

- établir un plan d'équipement à l'échelle du bassin ;
 - inciter les employeurs à accepter les apprentis et les stagiaires.
- dégager des moyens grâce à la coordination de l'offre par bassin pour les réinjecter dans la remédiation :

3° Coopérer entre écoles

Cette dernière fonction ouvre sur les synergies, c'est-à-dire aux rapprochements dans le respect des spécificités, et aux partenariats qui se concrétiseront dans les conventions.

Elle vise notamment à

- solidariser le financement ;
- bénéficier d'un encadrement et de ressources pédagogiques plus étendues ;
- dégager des moyens financiers et humains qui seront réinvestis au sein du bassin garantissant un effet retour immédiat, tangible et de proximité pour les opérateurs qui les ont permises ;
- optimaliser la gestion administrative du personnel ainsi que la gestion matérielle et financière des établissements et des infrastructures ;

L'intérêt du concept de bassin scolaire est de partir des élèves et non des structures. On lui assigne deux objectifs beaucoup plus positifs : le redéploiement et le partenariat. Le volume de l'emploi sera maintenu. Les moyens dégagés pourront être redéployés dans le bassin. Les partenariats construits serviront l'ensemble des établissements du bassin.

Afin de répondre au mieux aux besoins de la population et d'utiliser au mieux les moyens disponibles, les établissements seront invités à se concerter au niveau des bassins scolaires pour coordonner l'offre, gérer les flux de population scolaire et accroître la coopération entre écoles. Cinq orientations guideront l'action politique à cet égard.

- 1° Décliner par bassin les objectifs généraux du Contrat stratégique pour l'Education afin d'ancrer le projet global dans les différentes réalités de terrain.
- 2° Optimaliser l'offre d'enseignement et de formation afin de réduire la concurrence entre

établissements et de permettre une meilleure affectation des moyens.

- 3° Solidariser les écoles par la prise en charge collective, d'abord par caractère, des élèves d'un même bassin scolaire.
- 4° Renforcer les synergies entre les établissements et les lieux de formation professionnelle dans le respect des missions de chacun.
- 5° Optimiser l'utilisation des infrastructures scolaires et collectives disponibles sur le bassin scolaire et les moderniser là où c'est utile.

Fondements théoriques de l'orientation :

- DELVAUX Bernard, *Quelle régulation des interdépendances entre écoles pour réduire les inégalités et les ségrégations scolaires ?*, Destins d'élèves et interdépendances entre écoles - Colloque du Cerisis-UCL, 2004.
- DELVAUX Bernard et VAN ZANTEN Agnès, *Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne, Changement des modes de régulation et production sociale des inégalités dans les systèmes d'éducation : une comparaison européenne.* Reguleducnetwork Project, 2004.
- PAQUAY Anouck. et DELVAUX Bernard, *Les bassins scolaires en Communauté française de Belgique*, Charleroi, Cerisis, Université catholique de Louvain, 1999.

3.2.2.1 Décliner par bassin les objectifs quantitatifs et qualitatifs du Contrat stratégique pour l'Education afin d'ancrer le projet global dans les différentes réalités de terrain. Au Titre 2 sont définis les objectifs prioritaires. Ils concernent l'ensemble de la Communauté française. Toutefois, le point de départ n'étant pas identique partout, il serait inéquitable et inopérant d'exiger d'emblée des résultats uniformes sur toute la Communauté française. Aussi, ces objectifs seront déclinés, quantifiés et échelonnés en fonction des réalités locales. Un nombre limité d'indicateurs seront définis (tenant nécessairement compte des publics de l'école) pour apprécier l'équité et l'efficacité du système d'enseignement et afin de transmettre les informations statistiques aux responsables des différents niveaux (établissements, zones, bassins, CF) selon le mode d'agrégation approprié à leurs responsabilités. Des évaluations intermédiaires seront réalisées, tous les trois ans, à ces différents niveaux afin de s'assurer que les objectifs fixés seront atteints à l'horizon 2013.

3.2.2.2 Optimiser l'offre d'enseignement et de formation afin de réduire la concurrence entre établissements et de permettre une meilleure affectation des moyens. Il est prématuré de définir les mesures à prendre pour optimiser l'offre d'enseignement. En effet, une étude interuniversitaire est en cours, elle conduira à une définition rationnelle du bassin scolaire, aidera à en fixer les contours géo-administratifs et formulera des recommandations quant au modèle de gouvernance à y déployer.

A ce stade, les mesures à prendre sont donc d'ordre procédural.

Mesures proposées :

- 1° Réaliser le cadastre de chaque bassin scolaire, soit :
 - 1° Evaluer l'offre d'enseignement et de formation pour chaque bassin
 - 2° Evaluer les besoins de la population au sein de chaque bassin (en lien avec le Service d'information-orientation).
 - 3° Confronter les données « offre d'enseignement et de formation » : dégager les zones de forces et les manques du bassin.
- 2° Mettre sur pied un système de régulation de l'offre d'enseignement qualifiant et de formation et d'évaluation des besoins de la société : identification rapide des nouveaux besoins, des problèmes et transmission de l'information aux bassins scolaires.
- 3° Au terme de l'étude interuniversitaire commandée par le Gouvernement, créer une instance de gestion par bassin.
- 4° Aménager l'offre sur base d'un double système : incitation à la rationalisation volontaire et actualisation des décrets relatifs aux normes préférentielles et au maintien des sections et des établissements.
- 5° Redistribuer les moyens dégagés par les mesures d'aménagement de l'offre au niveau d'un bassin au profit du redéploiement de l'offre et au fonctionnement du même bassin.
- 6° Rechercher de façon approfondie les synergies avec les Régions, la formation professionnelle, les entreprises, le secteur associatif, les autres niveaux d'enseignement, etc. afin de mieux ancrer les filières qualifiantes dans la réalité du monde du travail.

3.2.2.3 Solidariser les écoles par la prise en charge collective des élèves, d'abord par caractère, d'un même bassin scolaire. L'objectif poursuivi

par cette orientation est de réguler le quasi-marché en limitant les concurrences entre établissements. Les mécanismes de solidarité restent à construire en laissant aux acteurs du bassin l'initiative et la responsabilité, sachant que les objectifs particuliers au bassin auront été définis collectivement (cfr. Orientation 1).

A titre d'exemple, les solidarités envisageables devraient tendre, au niveau de chaque bassin scolaire, à :

- 1° Définir un plan de transition vers des 1ers degrés organisés de manière autonome ;
- 2° Définir un plan de prise en charge des refus d'inscription et des exclusions ;
- 3° Construire des parcours scolaires complémentaires entre établissements, notamment par l'organisation des 7èmes qualifiantes ;
- 4° Redéployer l'offre de transports scolaires dans un plan de mobilité concerté ;
- 5° Organiser conjointement des activités scolaires et para-scolaires ;
- 6° Favoriser les échanges entre établissements sur les plans pédagogique (échange de bonnes pratiques...) et administratif (transmission de dossiers élèves...).

3.2.2.4 Renforcer les synergies entre les établissements et les lieux de formation professionnelle dans le respect des missions de chacun. La plupart des synergies sont développées dans les autres orientations. Le Gouvernement sera toutefois très attentif au respect des missions et prérogatives de l'enseignement et de chaque opérateur de formation.

Autres mesures proposées :

- 1° Organiser des échanges d'enseignants et de formateurs entre établissements d'enseignement et centres de formation.
- 2° Permettre aux formateurs des centres de formation d'accéder à des modules de formation continuée réservés aux enseignants.

3.2.2.5 Optimiser l'utilisation des infrastructures scolaires et collectives disponibles sur le bassin scolaire et les moderniser là où c'est utile. Il s'agira d'établir un cadastre précis des infrastructures disponibles tant au niveau des infrastructures scolaires que des infrastructures relevant d'autres services à vocation publique (bibliothèques, centres sportifs, centres culturels,...).

Concernant ces dernières, il conviendra d'informer les établissements et de favoriser les synergies entre l'établissement et ces services.

Ce cadastre prendra également en considération l'état des infrastructures existantes et ce, en fonction de plusieurs paramètres dont la salubrité et la sécurité d'abord, et ensuite l'adaptation aux pratiques éducatives contemporaines, les économies d'énergie, le caractère accueillant ou non, l'accessibilité aux personnes à mobilité réduite, etc. Des priorités seront établies en fonction de ces paramètres. Les informations apportées par ce cadastre seront mises en relation avec celles apportées par le service de statistique.

En ce qui concerne plus particulièrement les infrastructures relevant du système éducatif, elles devront pouvoir être utilisées par des services d'intérêt collectif en dehors du temps de présence des élèves à l'établissement moyennant la prise en charge des frais de gardiennage et d'assurance.

Mesures proposées :

- 1° Favoriser les synergies entre établissements, pouvoirs organisateurs et réseaux pour l'utilisation, la rénovation et, le cas échéant, la construction d'infrastructures.
- 2° Développer des plans pluriannuels de rénovation des bâtiments scolaires qui, sur base du cadastre, tiendront compte des priorités définies (sécurité, salubrité, etc.), en recourant notamment au financement alternatif (fonds d'investissement mixte, sous forme juridique distincte, négociant par exemple avec la BEI, garanti sous conditions, taux de TVA réduit ou mécanisme équivalent et rééchelonnement sous certaines conditions des emprunts garantis).
- 3° Mobiliser des financements extérieurs complémentaires.
- 4° Fusionner en un seul programme les actuels programme d'urgence et programme de travaux de 1ère nécessité.

3.2.3 Pilier 3 : Au niveau des établissements

L'école cristallise toutes les orientations prises dans ce Contrat stratégique pour l'Education. C'est grâce à elle et par le travail des enseignants que les enfants et les jeunes acquièrent les compétences qui leur permettront de s'émanciper pleinement. Les inégalités, elles aussi, se jouent au coeur des établissements et entre ceux-ci. D'où l'importance de cibler des interventions à leur niveau. Ces interventions seront guidées par six orientations.

Tout mettre en oeuvre pour que les orientations prises dans les axes prioritaires précédents profitent aux élèves.

- 1° Encadrer l'exercice de l'autonomie pédagogique par des évaluations externes régulières et par le développement d'outils d'auto-analyse
- 2° Doter les directions d'un statut propre et valorisant.
- 3° Simplifier les tâches administratives afin de concentrer les énergies sur le véritable métier d'enseigner et d'organiser l'école.
- 4° Octroyer une aide administrative aux directions d'écoles fondamentales.
- 5° Améliorer le fonctionnement des conseils de participation.

3.2.3.1 Tout mettre en oeuvre pour que les orientations prises dans les axes prioritaires précédents profitent aux élèves. Les mesures proposées dans les pages qui précèdent n'auront évidemment du sens que si elles influent positivement sur les pratiques quotidiennes au sein des écoles au bénéfice de tous les élèves. Cette préoccupation est l'affaire de tous mais tout particulièrement des enseignants, des hommes et des femmes qui oeuvrent journellement pour permettre aux enfants, aux jeunes, d'apprendre, de comprendre, de prendre position, d'avoir un avis et de l'exprimer, en un mot, de s'émanciper.

Il en est ainsi d'un facteur, à première vue anodin, mais pourtant essentiel pour que les objectifs d'équité et d'efficacité poursuivis soient atteints, c'est celui du temps : le temps accordé à l'élève pour apprendre, le temps qui sera nécessaire pour que les mesures décidées prennent toute leur efficacité, mais aussi le temps réellement consacré aux apprentissages.

Pour des raisons multiples, dont nous assurons tous - décideurs politiques, administration, Pouvoirs organisateurs, directions, enseignants, parents, élèves - une part de responsabilité, trop de temps est perdu à l'école que ce soit au niveau de l'heure de cours, de la journée, de la semaine, de l'année scolaire. Arrivées tardives, déplacements trop fréquents ou mal répartis, mauvaise utilisation des locaux, horaire hebdomadaire mal équilibré, fin des examens trop éloignées de la date du début des vacances. Chaque moment perdu est un moment perdu pour l'apprentissage. Regagner du temps pour apprendre, c'est aussi permettre d'atteindre plus sûrement nos objectifs.

Mesure proposée :

- 1° Mener dans chaque établissement un plan d'action en faveur de l'optimisation du temps d'apprentissage. Ce plan comprendra des mesures à mettre en oeuvre directement au niveau de l'établissement et d'autres à suggérer aux différentes autorités.

3.2.3.2 Encadrer l'exercice de l'autonomie pédagogique par des évaluations externes régulières et par le développement d'outils d'auto-analyse. En dehors des informations issues d'enquêtes internationales et de quelques épreuves internes à la Communauté française, il n'existe pas, à l'heure actuelle, suffisamment de sources fiables qui permettent de s'assurer du niveau de maîtrise des élèves dans l'enseignement obligatoire et de remédier aux problèmes détectés.

Ces informations sont pourtant indispensables pour assurer un pilotage efficace du système scolaire comme de chaque établissement. Il importe dès lors d'amplifier le système d'évaluations externes qui s'est peu à peu mis en place depuis 1994.

La Commission de pilotage aura, à cet égard, un rôle important à jouer (article 3 du décret « pilotage »).

Mesures proposées :

- 1° Renforcer le dispositif d'évaluations externes auxquelles toutes les écoles seront soumises. Ces épreuves à caractère diagnostique et formatif informeront chaque établissement sur le niveau d'avancement de ses élèves. Des outils de remédiation seront diffusés et des formations continuées organisées afin de palier les manques constatés. En complément du travail d'auto-analyse réalisé par les équipes pédagogiques, avec l'appui des équipes d'animation pédagogique des réseaux, les services d'inspection seront associés à l'analyse des résultats au plan local. Cette analyse aura notamment pour but de repérer les stratégies didactiques les plus efficaces et de déceler les établissements où un plan visant à les rapprocher des performances moyennes et à réduire progressivement les taux de redoublement et de réorientation s'impose. Sur la base de propositions émises par la Commission de pilotage, le Gouvernement déterminera le plan d'évaluation externe pour des périodes pluriannuelles. Les performances des établissements seront maintenues anonymes sauf pour l'établissement concerné et ne pourront donner lieu à aucun classement ;
- 2° Initier des épreuves d'évaluation du type « bilan » visant à informer régulièrement sur l'état

du système. Ces épreuves porteront sur la maîtrise des apprentissages de base, leurs résultats se fonderont sur des échantillons représentatifs. Afin d'apprécier les évolutions, on veillera à ce que ces épreuves comprennent un noyau commun d'apprentissages à évaluer systématiquement à diverses étapes du cursus.

Fondements théoriques de l'orientation :

- COLLECTIF, L'étude des conditions de mise en place d'un véritable système de pilotage de l'enseignement en Communauté française, en ce compris de la formation continuée des enseignants et de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur organisé par les Hautes Ecoles, Université de Liège – Université catholique de Louvain - Université libre de Bruxelles - Université de Mons-Hainaut, 2002.
- CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, Refondation des humanités professionnelles et techniques, Bruxelles, Conseil de l'éducation et de la formation, Avis n° 80, 2002.
- DE LANDSHEERE Gilbert, Le pilotage des systèmes d'éducation, Bruxelles, de Boeck, 1994.
- EURYDICE, L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe, Bruxelles, Unité européenne d'Eurydice, 2004.
- LAFONTAINE Dominique, Le dispositif d'évaluation externe en Communauté française de Belgique, Le point sur la Recherche en Education, 19, 2001.
- MAGY Jean, Oser la qualité dans l'enseignement en Communauté française, Bruxelles, Erasme, 1998.
- OCDE, Examen des politiques nationales d'éducation : Belgique, Paris, OCDE, 1993.

3.2.3.3 Doter les directions d'un statut propre et valorisant. Le chef d'établissement est incontestablement un acteur majeur dans le système éducatif dont l'action ne peut certainement pas se réduire à un simple métier d'exécution. Il s'agit au contraire d'une fonction à hautes responsabilités. Responsabilités vis-à-vis des élèves, des parents, de l'ensemble de l'équipe éducative, vis-à-vis de la Communauté française et, de manière plus générale, de l'ensemble de la société.

La mission du directeur revêt des facettes multiples : elle comporte à la fois des aspects pédagogiques, relationnels et administratifs. Assurer la bonne « marche » d'une école, c'est bien entendu gérer les aspects matériels de l'établissement, mais c'est surtout animer une équipe, régler des conflits (qui surgissent inévitablement dans un groupe), impulser les réformes, garantir un climat positif qui offrira aux élèves les conditions d'apprentissage optimales.

La tâche est donc importante et complexe. Le chef d'établissement, en général, est un ancien enseignant qui a une connaissance concrète des réalités auxquelles sont confrontés les membres de son équipe éducative. Et c'est là sans doute la qualité première pour permettre une bonne gestion des ressources humaines. A l'inverse, sa formation de base ne l'a pas préparé aux différentes facettes de la fonction.

Aujourd'hui, les textes législatifs et réglementaires applicables en matière d'enseignement n'abordent pas spécifiquement le rôle du directeur. Ses missions se retrouvent éparpillées dans un ensemble disparate de textes, de sorte qu'il ne peut clairement en tirer un relevé précis.

Dans le même ordre d'idées, le niveau d'aide administrative varie entre l'enseignement secondaire et l'enseignement fondamental.

Il est donc temps de donner à la fonction du directeur tant sur le plan de l'intérêt général que sur le plan personnel, la reconnaissance et les moyens liés à sa spécificité. La fonction de directeur d'école doit être davantage reconnue, valorisée, encadrée et clarifiée. Cela requiert notamment un statut spécifique et adéquat.

Les directeurs sont les garants de la mise en oeuvre tant des objectifs généraux et particuliers du système éducatif, tels que les définit le décret « Missions », que du projet éducatif et pédagogique de leur P.O. ; à ce titre ils animent le projet d'établissement préparé par le Conseil de participation et approuvé par le P.O.

Il convient de promouvoir des chefs d'établissements bien formés et capables d'exercer leurs missions mais également de les aider et de les soutenir dans leurs tâches.

Les missions du directeur seront précisées, l'objectivation des recrutements sera assurée, les conditions d'accès à la fonction seront définies, une formation sera mise sur pied. Les directeurs d'établissement devront posséder des aptitudes de gestion de ressources humaines. Une attention particulière sera accordée à leur aptitude à bien organiser le fonctionnement global de l'école, à animer

les projets éducatif et pédagogique du P.O., à leur capacité de gérer les conflits, à leur connaissance suffisante de la législation scolaire et des principes comptables, etc.

Mesures proposées :

- 1° Énoncer, reconnaître et clarifier les missions du directeur, précisées dans une lettre de missions adaptée aux spécificités du Pouvoir organisateur et de l'établissement concernés.
- 2° Organiser une formation de qualité, axée sur chacun des aspects du métier de directeur, et de même niveau dorénavant pour tous les réseaux d'enseignement.
- 3° Définir les conditions d'accès à la fonction de direction au sein des réseaux.
- 4° Instaurer un mécanisme de stage préalable à la nomination qui permet tant à la Communauté française ou au Pouvoir organisateur qu'au directeur lui-même de s'assurer que sa nouvelle fonction lui convient.
- 5° Créer des passerelles entre la fonction de directeur et sa fonction d'origine.
- 6° Soulager les directeurs de l'enseignement fondamental trop souvent amenés à assumer des heures de cours en plus de leur fonction de direction.

Dans l'état actuel de la législation, le directeur d'établissement n'est pas spécifiquement associé au choix des enseignants ou des autres membres du personnel de l'école. Dans le cadre de sa mission de chef d'établissement, il est pourtant amené à coordonner l'action au quotidien de ces différents acteurs en vue de promouvoir le meilleur enseignement qui soit dans son école. Il inscrit à cet égard son action au premier stade du pilotage de notre système éducatif.

Les textes statutaires (des différents réseaux) ne prévoient par ailleurs de réelles règles de priorité pour un emploi qu'une fois acquis un certain nombre de jours d'ancienneté. De même, tous les directeurs d'écoles reçoivent régulièrement des candidatures spontanées de candidats à un engagement dans l'enseignement. Il convient de faire la synthèse de ces deux constats afin d'encourager une plus grande cohérence entre :

- d'une part le respect du principe statutaire servant de base à tout notre système d'engagement dans le monde de l'enseignement ;
- et d'autre part une action réelle des directeurs en termes de gestion des ressources humaines notamment dans le cadre de la constitution

d'une équipe pédagogique motivée et dynamique.

Dans un cadre statutaire bien défini, une marge de manoeuvre plus grande dans la sélection du personnel et dans la répartition des activités de celui-ci sera accordée à l'établissement (recrutement de personnes motivées, alternatives offertes pour les membres du personnel démotivés, recrutement de personnes disposant d'une connaissance approfondie du milieu scolaire de l'école concernée, etc.), afin de favoriser la stabilité pédagogique de l'établissement.

Mesure proposée :

- 1° Octroyer une compétence aux chefs d'établissement dans l'engagement de membres du personnel qui ne bénéficient pas encore des règles de priorité prévues dans les différents statuts. Celle-ci pourrait s'envisager, dans le respect bien entendu des conditions statutaires générales (titres,...) soit sous la forme d'un choix relevant directement du chef d'établissement lors du recrutement, soit à tout le moins sous la forme d'un avis sur des candidats que le directeur aurait l'occasion de rencontrer.

3.2.3.4 Simplifier les tâches administratives afin de concentrer les énergies sur le véritable métier d'enseigner et d'organiser l'école. La multiplicité des niveaux de pouvoir (Etat fédéral, CF, Régions, Provinces et Communes) ne favorise pas un cadre administratif simple. Toute mesure prise est évidemment, à chaque niveau, une mesure nécessaire. Dans les écoles toutefois, elles sont portées par une seule personne, la direction.

La simplification administrative, tout comme l'aide administrative, doivent permettre à la direction de l'école de se consacrer davantage au pilotage de l'équipe pédagogique.

Mesures proposées :

- 1° Poursuivre, au niveau de la Communauté française, le travail entrepris par la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire et l'Administration Générale des Personnels de l'Enseignement, en matière de simplification administrative. Ce travail passe par l'intégration des différents logiciels de gestion (actuellement un par réseau) et la compatibilité de ceux-ci avec les logiciels utilisés par l'Administration.
- 2° Poursuivre l'équipement des directions d'école en matériel informatique. Prévoir l'entretien, la réparation et le remplacement de ce matériel.

3° Assurer la liaison informatique des PO subventionnés et des établissements de la Communauté française avec l'Administration.

3.2.3.5 Octroyer une aide administrative aux directions d'écoles fondamentales. L'octroi, dans le cadre des engagements réciproques du Contrat stratégique pour l'Education, d'une aide administrative aux directions d'écoles fondamentales en atteignant progressivement l'équivalent d'un emploi par 500 élèves doit permettre à chaque direction d'être rendue à son rôle premier : le pilotage de l'unité de base du système, l'équipe pédagogique. Pour cela, il doit être outillé sur le plan pédagogique et celui de la gestion des ressources humaines.

Mesure proposée :

- 1° Octroyer progressivement une aide équivalente à un emploi temps plein par tranche de 500 élèves aux directions des écoles fondamentales dans le cadre d'un plan pluriannuel négocié avec les Pouvoirs organisateurs au sein du Comité réunissant le Gouvernement et les Pouvoirs organisateurs. Dans l'attente que cette mesure ait pris sa pleine efficacité, d'autres pistes peuvent être développées :
- 2° Apporter des périodes supplémentaires aux directions avec classe ;
- 3° Permettre des augmentations de périodes attribuées à la direction en fonction de l'évolution de la population scolaire ;
- 4° Compter les enfants pour la fonction de directeur de façon identique au comptage pour l'encadrement (primo-arrivants, enfants placés par le juge, etc.).

3.2.3.6 Améliorer le fonctionnement des conseils de participation. Après plusieurs années de fonctionnement des Conseils de participation, force est de reconnaître que, sur le terrain, les situations sont très contrastées. Dans certaines écoles, ces Conseils sont le lieu par excellence où le dialogue entre les divers partenaires se construit, dans d'autres, ces Conseils n'ont qu'un aspect purement formel.

Mesure proposée :

- 1° Inviter la Commission de pilotage à remettre un avis sur le rôle et le fonctionnement des Conseils de participation et plus largement sur l'amélioration ou l'optimisation des relations famille-école. Cet avis prendra en considération les contextes différents dans lesquels

les écoles travaillent (taille, publics accueillis, contexte urbanistique ou socio-économique).

Fondements théoriques de l'orientation :

— FONDATION ROI BAUDOIN, L'école n'est pas toute seule, Bruxelles, De Boeck, 1994.

3.2.4 Pilier 4 : Au niveau des élèves et de leurs familles

Le consumérisme ambiant doit épargner l'école. Tout doit être mis en oeuvre pour que la relation « école - élève » soit focalisée sur l'apprentissage ; l'école n'est pas un supermarché où les élèves se comportent en clients, faisant leur shopping. Pour permettre à la relation « école - élève » de se vivre dans le respect des missions de service public, quatre orientations sont tracées :

- 1° Responsabiliser les élèves dans leurs choix à travers leurs projets individuels et collectifs.
- 2° Associer les parents au projet et au fonctionnement de l'école.
- 3° Renforcer les synergies entre l'école, l'extra-scolaire, l'aide à la jeunesse et les organisations de jeunesse.
- 4° Renforcer et, le cas échéant, clarifier les règles du « vivre ensemble » à l'intérieur de chaque école.

3.2.4.1 Responsabiliser les élèves dans leurs choix à travers leurs projets individuels et collectifs. Le Décret « Missions » prévoit que « le projet d'établissement définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en oeuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et partenaires pour réaliser les projets éducatifs et pédagogiques des P.O. ». La méthodologie d'émergence préside à l'élaboration du projet mais rassemble davantage le corps enseignant que les élèves fréquemment écartés du processus. La responsabilisation des élèves et leur implication dans un mode de gestion participative doit être amplifiée pour se généraliser dans une perspective d'éducation à la citoyenneté

La prise en compte du vécu des jeunes et la valorisation des projets initiés par les élèves doit se concrétiser par la mise sur pied d'actions et de projets impliquant les élèves dans une gestion participative et responsable.

Mesure proposée :

- 1° Limiter, et dans certains cas interdire, les possibilités de changer d'orientation aux 2ème et 3ème degré de l'enseignement secondaire.

Fondements théoriques de l'orientation :

- BIEMAR Sandrine, BRASSEUR Sophie, FRANCOIS Nathalie, O'FLYN Marie-Paule, Etude de la nature et de la mise en place d'un dispositif d'objectivation de la démarche d'orientation à l'école, Facultés universitaire Notre- Dame de la Paix de Namur et Université de Liège, 2003.
- CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, Orientation et information sur les études, les formations et les métiers, Bruxelles, Conseil de l'éducation et de la formation, Avis n° 78, 2002.

3.2.4.2 Associer les parents au projet et au fonctionnement de l'école. Les parents sont parties prenantes de la relation scolaire unissant élèves et enseignants. Ils ont un rôle essentiel à jouer. On pourrait articuler cette relation sur des droits et devoirs. La perspective choisie est tout autre. La question centrale est celle de la compréhension mutuelle et du partenariat. Trop souvent encore, parents et enseignants se sentent respectivement incompris ou peu respectés dans leur rôle respectif. Des solutions doivent être développées afin de renforcer positivement les relations.

Pour faire de l'école un véritable lieu de dialogue, il sera utile d'inciter les écoles à conclure des contrats « école-parents » en vue de mieux associer les parents au projet éducatif de l'établissement, de les responsabiliser autour de celui-ci, de les inciter à une présence régulière au sein de l'école, d'encourager diverses formes de participation des parents à la vie de l'école et de mieux coordonner le suivi de l'enfant. Cette mesure permettra entre autres de lutter contre les diverses formes et mécanismes de relégation scolaire.

Mesure proposée :

- 1° Inciter les écoles à conclure des contrats « école-parents ». Ceux-ci seront composés de deux parties : une première partie, commune à toutes les écoles et qui reprendra de manière générale les règles relationnelles en regard de l'institution scolaire ; une seconde partie, amendable par chaque Conseil de participation/Association de parents en fonction du projet pédagogique de l'établissement. Ces contrats devraient être remis et signés par les parents lors de l'inscription de l'élève en même

temps que la remise du règlement d'ordre intérieur, etc. Ils aborderont des thèmes comme le respect et la non-violence, la nécessité d'écouter, la nécessité d'informer les parents, la nécessité de respecter l'autorité de l'enseignant, etc. Les écoles veilleront à rendre le contenu accessible aux parents rencontrant des difficultés de lecture.

Fondements théoriques de l'orientation :

- FONDATION ROI BAUDOIN, L'école n'est pas toute seule, Bruxelles, De Boeck, 1994.
- MANGEZ Eric, JOSEPH Magali et DELVAUX Bernard, Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation, Charleroi, Cerisis, Université catholique de Louvain.
- NIMAL Patricia, LAHAYE Willy et POURTOIS Jean-Pierre, Logiques familiales d'insertion sociale. Etude longitudinale des trajectoires des jeunes adultes, Bruxelles, De Boeck, 2000.
- PONCELET Déborah, L'enfant au coeur des relations école-famille, Le point sur la Recherche en Education, 21, 2001.

3.2.4.3 Renforcer les synergies entre l'école, l'extra-scolaire, l'aide à la jeunesse et les organisations de jeunesse. L'accès des enfants aux animations culturelles et aux activités artistiques ou sportives dépend de différents facteurs comme la provenance socioculturelle ou socioéconomique des élèves, les moyens dont disposent les établissements d'enseignement, la qualité de leurs infrastructures, leur projet éducatif, les liens existant sur le plan local, etc. de sorte que chaque enfant ne bénéficie pas des mêmes possibilités d'accès à la culture, à l'initiation et à la pratique des arts ou des sports.

Développer et favoriser des partenariats avec le monde culturel et sportif et avec les écoles secondaires artistiques à horaire réduit vise à garantir la qualité de ces activités et à en assurer la diversité.

Développer et favoriser des partenariats sur le plan local permet d'assurer l'articulation entre l'action éducative des établissements d'enseignement et celle des pouvoirs locaux.

Mesures proposées :

- 1° Assurer une offre d'animation adaptée dans le cadre d'un « contrat éducatif » entre écoles,

associations culturelles ou sportives, enseignement secondaire artistique à horaire réduit et ADEPS, permettant le recours à des interventions externes sur les plans culturel, artistique et sportif.

- 2° Amplifier au niveau fondamental et étendre au niveau secondaire l'intégration des activités pédagogiques d'animation pour pallier, dans les écoles, le départ d'enseignants en formation. Priorité sera accordée aux écoles rencontrant des situations spécifiques (ex : écoles de petite taille).
- 3° Développer des expériences pilotes, à tous les niveaux, dans l'enseignement ordinaire comme dans le spécialisé, de collaboration structurelle entre les écoles et les associations culturelles, sportives ou artistiques
- 4° Favoriser la rencontre des élèves avec des artistes afin d'apprécier les enjeux de l'art et de confronter les élèves à des productions artistiques diverses.
- 5° Fusionner les deux décrets « Culture - Ecole » en un seul.
- 6° Amplifier les actions entreprises en matière d'éducation aux médias.

3.2.4.4 Renforcer et, le cas échéant, clarifier les règles du « vivre ensemble » à l'intérieur de chaque école. A l'école, plus encore que dans d'autres institutions, les règles qui définissent le « comment vivre ensemble » sont cruciales. Ce sont en effet ces règles, fondées sur le respect mutuel, qui garantissent à chacun un climat serein et sécurisant indispensable aux apprentissages.

En outre, l'école est le lieu par excellence où se développent les bases d'une citoyenneté active dans une société démocratique, solidaire et interculturelle. Celle-ci ne se conçoit pas sans l'existence de règles qui définissent les droits de chacun et créent les conditions d'exercice de ces droits. Apprendre à respecter des règles, à les connaître et à les comprendre, à les mettre, le cas échéant, en débat, à participer à leur construction, c'est aussi cela apprendre à devenir citoyen. Développer les compétences qui permettront aux élèves d'exprimer leur citoyenneté est une mission de l'école. Elle se réalise tant au travers de cours que dans la pratique.

On le sait, en pareille matière, l'essentiel ne se règle pas par décret. Ce sont les équipes éducatives qui, au quotidien, installent et installeront, les conseils d'élèves au niveau des classes ou de l'établissement. Ce sont ces mêmes équipes qui établiront, en fonction de l'âge des élèves, quelles

formes prendront ces conseils et quels sujets y seront traités. Ce sont elles également qui feront le part entre les règles non négociables - parce qu'indispensables à la sécurité et à la sérénité de chacun - et celles qui le sont. Il serait mal venu de laisser les équipes éducatives sans outils.

Le rôle de ceux qui ont pour mission de piloter le système éducatif consiste ici à soutenir la concrétisation de ce qui vient d'être évoqué. Il consiste également à soutenir et à accompagner les équipes qui sont confrontées à des situations de violence afin de ne pas les laisser seules dans le travail qu'elles font pour (re)construire un climat serein.

Mesures proposées :

- 1° Sensibiliser, notamment à travers leur formation, les chefs d'établissement et les enseignants aux modes d'animation qui favorisent l'émergence de projet et la responsabilisation des élèves.
- 2° Mettre en réseau des établissements qui soit sont confrontés à une même problématique, soit ont mis en place des modes de responsabilisation des élèves proches.
- 3° Accorder une attention particulière dans la formation des enseignants de français, aux compétences permettant d'exprimer sa position, d'écouter et de comprendre celles de l'autre, d'argumenter et de contre-argumenter.
- 4° Favoriser le regroupement des élèves inscrits à différents cours philosophiques, autour de projets communs, ou pour construire et confronter des réponses à des questions portant sur des thèmes majeurs.
- 5° Charger la Commission d'agrément des manuels et outils pédagogiques d'accorder une attention particulière au dialogue interculturel, à l'égalité homme/femme et à l'inclusion sociale dans la mission d'agrément des supports pédagogiques qui lui est confiée. Cette attention particulière consistera à la fois en une détection des éventuels stéréotypes véhiculés par les supports et en une valorisation des bonnes pratiques dans ces différents domaines.
- 6° Favoriser l'échange des « bonnes pratiques » en matière de promotion de l'interculturalité au sein des écoles par la mise en réseau d'enseignants et d'équipes pédagogiques, par la récolte et la publication de ces « bonnes pratiques », par des actions de compagnonnage, etc.
- 7° Développer des lieux d'écoute et d'échanges au sein de l'école (conseils d'élèves, formation des délégués, cercles de qualité, lieux de parole...).

- 8° Associer les élèves (ou leurs représentants) au processus d'émergence qui aboutit à l'élaboration du projet d'établissement.

Fondements théoriques de l'orientation :

- CHARLOT Bernard et EMIN Jean-Claude (Coord), *Violences à l'école : Etat des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997.
- DEBARBIEUX Eric et BLAYAT C. (Eds), *Violences à l'école et politiques publiques*, Paris, ESF, 2002.
- LECOCQ et al., *Violences à l'école. Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*, Université catholique de Louvain - Université de Liège, 2003.
- MUNTEN Jacqueline, JARDON Dorothée et MOUVET Bernadette, *Comprendre et prévenir la violence à l'école : Vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire*, *Le point sur le Recherche en Education*, 22, 2002.
- VIENNE Philippe, *Contextualisation et traitement des « violences à l'école »*, *Le point sur le Recherche en Education*, 22, 2002.