

AXE THÉMATIQUE II

Améliorer le parcours scolaire de l'élève et lutter contre les échecs et les inégalités scolaires

GROUPE DE TRAVAIL II.2.

« Renforcer l'orientation des élèves, la lutte contre l'échec et contre le décrochage »

**CAHIER DES CHARGES DE LA PREMIÈRE ÉTAPE
DE LA TROISIÈME PHASE DES TRAVAUX
1^{ER} OCTOBRE 2015 – 15 FÉVRIER 2016**

PLAN DE LA NOTE

I	INTRODUCTION	2
II	MISSION DU GROUPE DE TRAVAIL I.1.	3
III	COMPOSITION DU GROUPE DE TRAVAIL	5
IV	LES ÉTAPES D'ÉLABORATION DES PLANS D' ACTIONS	8
V	LE CADRE PARTICIPATIF DE LA TROISIÈME PHASE DES TRAVAUX	15
VI	RÔLES ET FONCTIONS DES INSTANCES DU PACTE	17
VII	CALENDRIER DES TRAVAUX	20
VIII	OBJECTIFS, THEMES À ABORDER ET ELEMENTS D'ORIENTATION	21

I INTRODUCTION

Au cours de la Phase 2 des travaux du Pacte pour un Enseignement d'excellence, le Gouvernement a adopté la définition des objectifs et thèmes à discuter, approuvé les orientations méthodologiques et le cadre participatif de la troisième phase des travaux du Pacte. La liste des objectifs (annexe 1) identifie, sur la base de l'avis du Groupe central - qui souligne le caractère systémique de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et rappelle l'importance du caractère participatif du processus - plusieurs objectifs généraux et thèmes à discuter par axe thématique (« Savoirs et Compétences », « Parcours de l'élève », « Enseignants et Directions » et « Gouvernance ») et les attribue à différents Groupes de travail.

Douze Groupes de travail sont mis sur pieds, auxquels s'ajoutent la coupole Alliance Ecole & Culture, relevant du Pacte pour un Enseignement d'excellence et de l'opération « Bouger les lignes » réformant les politiques culturelles, et le Comité de suivi relatif à Formation initiale des enseignants mis sur pied par le Ministre de l'enseignement supérieur. L'Alliance Ecole & Culture, constituera donc un Groupe de travail commun au processus du Pacte et à celui de « Bouger les lignes ». Dans le cas de la formation des enseignants, les travaux réalisés par le Comité de suivi Formation initiale des enseignants seront influencés par les besoins et propositions exprimés dans le cadre des travaux du Pacte et étroitement coordonnés avec le Groupe de travail « Développer la formation continuée des enseignants ».

Le présent cahier des charges détermine le cadre général des travaux à réaliser au cours de la première étape de la troisième phase des travaux du GT II.2. Il sera ensuite précisé au début du mois de février, et approuvé par le Gouvernement, en vue de la seconde étape de la Phase 3.

Le cahier des charges :

- **définit la mission de base du Groupe de travail (II),**
- **précise sa composition (III)**
- **détermine le cadre méthodologique et définit les étapes d'élaboration des plans d'actions (IV)**
- **explique le cadre participatif de la troisième phase (V),**
- **détermine les rôles et fonctions des différentes instances du Pacte (VI)**
- **détermine le calendrier des prestations attendues(VII)**
- **intègre les grandes orientations et messages clé approuvés, comprenant les éléments résumés de diagnostic et de vision, approuvés par le Groupe central (avis de synthèse du 2 juillet) et par le Gouvernement (VIII).**

II MISSION DU GROUPE DE TRAVAIL II.2.

Le Groupe de travail II.2. Renforcer l'orientation des élèves, la lutte contre l'échec et contre le décrochage mènera ses travaux sur la base du présent « cahier des charges » préparés par le Bureau du Pacte et adoptés par le Groupe central.

Composés des représentants des différents acteurs de l'enseignement et d'experts techniques, le GT réalisera, sous l'autorité des instances supérieures du Pacte, le travail de définition du contenu des initiatives et mesures ainsi que la rédaction du *projet de plan d'actions* détaillé qui seront soumis au Gouvernement à l'issue de la troisième phase et qui composeront le « Pacte pour un Enseignement d'excellence ».

Les objectifs généraux et thèmes à discuter du Groupe de travail II.2. qui seront à la base du projet de plan d'action sont les suivants :

Objectif A - Définir les modalités d'une orientation positive tout au long du parcours scolaire

- 1° Développer le caractère positif de l'orientation (en ce compris la prise en compte des talents)
- 2° Améliorer l'approche orientante des équipes pédagogiques par établissement durant tout le parcours de l'élève
- 3° Améliorer la structuration et la qualité des services d'orientation offerts à l'élève et à ses parents dans et à l'extérieur de l'école, et renouveler la structuration des services par zone et par établissement (lien avec les cités des métiers, etc.)

Objectif B - Adapter les savoirs et compétences dans les différentes disciplines de base, et prioritairement les langues, sciences, maths, français et lecture

A. Développer les approches inclusives, la détection et l'accompagnement des enfants ayant des troubles d'apprentissages ou des besoins spécifiques

- 1° Prise en compte/détection précoce et plan individualisé d'accompagnement (analyse par niveau : tronc commun et [3] dernières années)
- 2° Redéfinir le rôle, les missions et l'organisation de l'enseignement spécialisé
- 3° Renforcer l'intégration et la politique d'accompagnement des enfants à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire ainsi que les aménagements raisonnables (*lien avec le GT II.2*)

B. Développer l'accompagnement personnalisé des élèves pour les aider à réussir

- 1° Développement de la politique de différenciation des apprentissages et de remédiation personnalisée individuelle, collective, en classe, dans les établissements et via des prises en charges externes et autres initiatives
- 2° Développement des études dirigées, renforcement du rôle et de la qualité des écoles de devoirs et des synergies entre elles et les écoles, développement de services nouveaux et d'une meilleure synergies entre services
- 3° Régulation des offres de soutien scolaire externes commerciales et non commerciales

C. Redéfinir le rôle et les structures des équipes de soutien psycho-médico-social (*thème commun aux GT II.2 et II.3*)

- 1° Redéfinition des rôles et missions (orientation, santé, social, psychologique, logopédie, médiation etc)
 - 2° Simplification des structures compétentes, redéfinition des compositions et organisation des équipes de ressources (réforme CPMS, PSE, bassins, équipes de ressources internes aux établissements, médiateurs) en vue notamment de renforcer les équipes au sein des établissements
- D. Mieux soutenir les enseignants pour favoriser la réussite scolaire, lutter contre l'échec et le *redoublement* (en lien avec le GT II.3)
- 1° Renforcer le développement et le partage d'outils et de bonnes pratiques de lutte contre l'échec
 - 2° Renforcer l'offre en matière de formation continuée relative à la lutte contre le décrochage et l'échec (*lien avec le GT III.1*)
- E. Prévenir et remédier à l'absentéisme scolaire et au décrochage
- 1° Etablir une stratégie renforcée de lutte contre le décrochage
 - 2° Renforcer et revoir le rôle des médiateurs et autres acteurs voire développer de nouvelles fonctions ou services (lien avec les GT III)
 - 3° Renforcer et revoir les liens entre acteurs internes et externes à l'école
 - 4° Renforcer et revoir les rôles des SAS
- F. Rôle de l'évaluation formative des élèves en vue de renforcer la dynamique de la réussite
- 1° Adapter les objectifs des évaluations internes en vue de renforcer la dynamique de la réussite
 - 2° Adapter les modalités d'organisation des évaluations internes
- G. Renforcer le rôle et accompagnement des parents dans la lutte contre l'échec
- 1° Définir la place des parents dans l'école
 - 2° Adapter les pratiques des écoles à l'évolution des familles
 - 3° Renforcer le soutien des parents dans le suivi scolaire des enfants (et adapter en fonction les objectifs de l'éducation permanente)
 - 4° Renforcer les synergies entre services compétents et écoles

III COMPOSITION DU GROUPE DE TRAVAIL

Les Groupes de travail sont les organes de travail de base de la Phase 3 du Pacte au sein desquels les différentes initiatives et mesures sont a) proposées, développées et formalisées avant d'être b) traduites en des *Plans d'Actions*. Les Groupes de Travail formalisent le résultat de leurs travaux dans un ensemble de propositions aux instances supérieures du Pacte qui délibèrent en dernier recours et réalisent les grands arbitrages entre les diverses propositions.

Chaque Groupe de travail est composé:

- D'un Président du Groupe de travail ;
- Des représentants de l'administration, des associations syndicales, des fédérations de PO, et des associations de parents et du Cabinet de la Ministre ;
- D'un maximum de cinq experts ou acteurs issus du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles et d'un maximum de cinq experts externes, sans préjudice des initiatives ponctuelles (auditions d'experts, demandes d'avis etc).

La composition finale des GT est approuvée par le Groupe central, sur la base de la consultation du Président du GT par les co-Présidents du Groupe central. La composition finale du GT est approuvée avant la deuxième réunion du GT, par procédure électronique le cas échéant. La composition du GT peut être modifiée en vue de la deuxième étape de la phase 3.

La composition du Groupe de travail I.1., telle qu'approuvée par le Groupe central, sont les suivants :

- Président du GT : M. Bernard Boon-Falleur (Ecole de Tous)
- Groupe d'appui :
 - Référentes académiques : Mmes Arian Baye ; Valérie Bluge
 - Référent pour l'Administration : M. Pascal Germy
 - Référent du Cabinet de la Ministre : Mme Caroline Letor
- Membres du Groupe désigné par le Groupe Central :
 - Représentants des associations syndicales : Mmes Patricia Dandois (CGSLB-APPEL) ; Brigitte Briers (CGSLB-SLFP) ; MM. Christophe Hemberg (FGTB-CGSP) ; Bernard De Commer (FGTB-SEL) ; Thierry Delhoux (CSC)
 - Représentants des associations de parents : Mme Flore Lecolier (FAPEO) ; M. Michaël Lontie (Ufapec)

- Représentants des fédérations de PO : Mmes Annick Petrella (CECP) ; Claire Desmarets (FELSI) ; Sophie De Kuyssche (SeGEC) ; MM. Patrick Lenaerts (SeGEC) ; Fabrice Primerano (WBE) ; Dany Hismans (CPEONS)
- Experts externes : Mmes Karine Vandenstraeten ; Odette Gillet (Conseil supérieur des CPMS) ; Claude Delsaut (FWB) ; Laura Sessolo (FWB) ; Catherine Otte (SAS) ; MM. Laurent Fourny (UCL) ; Dirk Jacobs (ULB) ; Patrick Beaufort (Enseignement spécialisé) ; Pierre Sclaubas (WBE)

Des experts provenant du terrain ou du monde académique ou autre peuvent être invités ponctuellement au libre choix du Groupe de travail.

En matière de pilotage, les Groupes de travail sont placés sous la coordination du Président de Groupe, désigné par la Ministre en charge de l'Enseignement Obligatoire. Ce dernier :

- Mène les travaux du Groupe afin d'en assurer le bon fonctionnement, en fixe l'agenda et préside ses réunions dans un esprit de collégialité et dans le but d'atteindre, dans la mesure du possible, un consensus partagé ;
- Fournit les impulsions décisives à chaque étape du projet ;
- Coordonne avec le Bureau du Pacte la rédaction des différents « livrables » du Groupe de Travail en a) essayant de promouvoir la participation de l'ensemble des membres du Groupe à la détermination de son contenu, b) veillant à ce que les points de vue de l'ensemble des participants y soient reflétés (le cas échéant par le constat de dissensions et la rédaction de notes minoritaires) afin de produire de véritables rapports « du Groupe » dans son ensemble (et non, du Président ou d'une partie des membres seulement) ;
- Synthétise avec l'aide du Bureau les résultats des travaux du Groupe dans le but de progresser dans l'agenda du Groupe;
- Fait rapport aux instances centrales et maintient une coordination étroite avec celles-ci.

Le Président est, en dernier ressort, responsable de l'accomplissement du *Cahier des Charges* du Groupe, de la finalisation des rapports attendus du GT ainsi que des projets de plan d'actions, et du strict respect de l'agenda fixé.

Le Groupe Central, et les Groupes de Travail, s'assurent que la composition des Groupes (y compris les experts) et la liste des personnes invitées à contribuer (auditions, notes, etc) permettent de :

- Refléter la diversité des opinions et le point de vue de l'ensemble des types d'acteurs concernés par les objectifs prioritaires du Groupe ;

- Assurer la présence de membres susceptibles d'apporter une perspective innovante sur les questions à traiter et animés d'une volonté de changement conforme à l'objectif fixé ; ceci peut inclure notamment la présence d'acteurs de terrains qui sont impliqués dans des initiatives innovantes ou des personnes extérieures au monde de l'éducation dont l'expertise ou l'expérience personnelle est de nature à apporter une vision pertinente ;
- Garantir l'apport des connaissances techniques et expériences spécifiques nécessaires à l'élaboration des initiatives et mesures susceptibles d'être proposées par le GT.

Les travaux du Groupe de travail sont, en outre, éclairés par :

- Les résultats des initiatives de consultations externes, et notamment les contributions citoyennes récoltées en ligne, les résultats des focus groupes et des ateliers de discussion, les résultats des enquêtes par questionnaire réalisées auprès des acteurs de l'enseignement durant la Phase 3 et le résultat des larges consultations organisées durant le mois de janvier sur base des propositions figurant dans les *Rapports Intermédiaires* des GT ;
- Une liste initiale des principaux documents de support pertinents ainsi que, le cas échéant, des initiatives étrangères pouvant informer/inspirer les travaux du Groupe ;
- Des auditions d'experts et/ou de tout autre acteur susceptibles d'informer les travaux du Groupe, des rapports ou avis fournis à la demande du GT par des experts, l'administration ou les instances consultatives existants en FWB

Au-delà des principes méthodologiques prévus au point IV, chaque Groupe de Travail décide lui-même des détails pratiques de l'organisation de ses travaux, et dans le respect des directives fixées.

Le mode de délibération privilégié des Groupe de Travail est, dans la mesure du possible, la recherche du consensus. Cependant, en cas de désaccord, et afin d'éviter une logique du plus « petit commun dénominateur », le Président acte les points de dissension et en réfère au Groupe central pour arbitrage, à tout moment. Le cas échéant, des notes majoritaires et minoritaires peuvent être rédigées.

IV LES ÉTAPES D'ÉLABORATION DES PLANS D' ACTIONS

La troisième phase des travaux vise à définir, pour chacun des objectifs prioritaires, des *plans d'actions détaillés*, intégrant des mesures et initiatives concrètes, dans le but d'améliorer les résultats des élèves, mais également de réduire l'iniquité du système actuel, tout en optimisant les ressources du système mises en œuvre et en prévoyant la mise en place de mécanismes et d'outils d'évaluation¹.

Comme établi par l'avis du Groupe central adopté par le Comité d'accompagnement le 2 juillet 2015, il est nécessaire d'accompagner le changement en mettant en place toutes les conditions nécessaires à son implémentation, notamment en créant les conditions nécessaires à son appropriation par les acteurs. A cet égard, il convient en particulier de veiller aux aspects temporels – en formulant des objectifs à court, moyen et long terme – du processus de changement ; à ses aspects budgétaires en quantifiant chaque proposition de mesures et initiatives et en identifiant ses sources de financement ; aux conditions cognitives, en veillant notamment à former tous les acteurs à la conduite du changement ; aux conditions de dialogue et à la dimension participative en veillant à permettre aux acteurs de se positionner par rapport aux réformes. Le développement d'une culture de l'évaluation du système et des outils d'évaluation de celui-ci à chacun de ses niveaux est également essentiel.

La méthode de travail vise à permettre la définition *progressive* d'objectifs et de propositions précises sur la base de plusieurs séquences d'évaluation et de réajustement des propositions émanant des GT et *in fine* la rédaction des plans d'action qui composeront le Pacte pour un Enseignement d'excellence. Cette méthode de travail se justifie tant au regard du caractère *systémique* de la démarche de qualité poursuivie par le Pacte, qu'au regard de l'importance de la dimension *participative* du processus – ces deux dimensions étant de surcroît étroitement liées.

Le résultat final attendu de chaque Groupe de travail est donc un plan d'action qui constituera avec les plans d'action des autres Groupes de travail, une fois réalisé le nécessaire travail de consolidation de l'ensemble de ceux-ci, le Pacte pour un Enseignement d'excellence. Dans ce cadre, il est fondamental qu'au sein de chaque Groupe de travail soient évoquées et traitées les questions qui doivent être précisées et faire l'objet d'arbitrages (au niveau du GT ou à défaut au niveau du GC ou à défaut au niveau du Gouvernement) pour que les orientations définies puissent être mises en œuvre sans qu'au moment de l'exécution des plans d'action par les instances ad hoc apparaissent des blocages qui empêcheront les réformes.

*

¹ Voir Note initiale du Pacte, p.

La troisième phase des travaux, qui s'étalera de la fin septembre 2015 au mois de juillet 2016, sera organisée en deux grandes étapes, au cours desquelles seront progressivement analysés et précisés les travaux devant mener à l'élaboration des plans d'actions qui seront adoptés par le Gouvernement au cours de l'été 2016 et qui constitueront le « Pacte pour un Enseignement d'excellence ». La troisième phase comprend deux étapes:

- La première étape qui se déroulera de fin septembre à début février vise l'identification et la définition concrète des mesures et initiatives à mettre en œuvre pour rencontrer chaque objectif.
- La deuxième étape qui se déroulera de début février à la mi-juillet vise à rédiger les projets de plans d'actions sur la base des mesures et initiatives retenues par le Gouvernement après avis du Groupe central et du Comité d'accompagnement.

La mise en œuvre du Pacte pour un Enseignement d'excellence devra avoir lieu dans le cadre contraint des perspectives budgétaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ne disposant pas de ressources fiscales propres, la Fédération Wallonie-Bruxelles doit adapter son action aux ressources qui lui sont allouées en vertu du cadre constitutionnel récemment réformé et ce, dans le cadre de la trajectoire budgétaire résultant des règles européennes en matière de déficit public. Dans ce contexte, les Groupes de travail devront distinguer les propositions présentées pour le court, le moyen et le long terme et tenir compte du fait que toute proposition de réforme ou d'initiative entraînant des dépenses supplémentaires devra être compensée au sein même du budget dédié à l'enseignement obligatoire ou à tout le moins au sein du budget de la Fédération Wallonie-Bruxelles, tel que ce budget évoluera selon les paramètres de la loi de financement. Il n'est toutefois pas demandé aux Groupes de travail de trouver eux-mêmes les sources de financement ou les budgets sur lesquels des compensations pourraient être effectuées pour financer les initiatives qu'ils proposeront.

La note initiale du Pacte a prévu, par souci de cohérence, un cadre d'articulation entre les travaux du Pacte et les priorités de la DPC. Les propositions de réformes définies dans la Déclaration de politique communautaire en matière d'enseignement et liées aux objectifs du pacte, seront, selon les cas et sans préjudice des modes décisionnels classiques, présentées et/ou discutées en amont au sein des Groupes de travail selon des timing, le cas échéant, spécifiques. Le Gouvernement pourra donc adopter, avant la conclusion du Pacte, des notes et des projets de décret visant à implémenter les différentes mesures de la Déclaration de politique communautaire (DPC), y compris quand elles sont liées aux propositions issues des Groupes de travail du Pacte après information et/ou avis au sein des Groupes de travail.

IV.1 Première étape de la phase III [sept. 2015 – mi-fév. 2016] :

- **De la fin du mois septembre à la fin du mois de décembre 2015**

Au cours de cette première étape, sur la base des cahiers des charges et de la méthodologie qui leur sont assignés, les Groupes de travail auront pour mission de formuler un ensemble de propositions d'initiatives et de mesures qu'ils soumettront aux instances centrales du Pacte, tout d'abord de manière générale, dans le cadre d'un *rapport d'orientation* à remettre pour les vacances d'automne, et ensuite, de manière plus précise, dans le cadre d'un *rapport intermédiaire*, plus précis et concret, à remettre pour le début du mois de janvier. Les rapports doivent être rédigés sur la base des modèles établis par le Groupe central. Le modèle/canevas du *rapport d'orientation* est annexé au présent cahier des charges.

Les objectifs et thèmes discutés par le Groupe de travail se limitent à ceux énumérés par le Gouvernement et repris au point II du présent cahier des charges. Ces objectifs et thèmes sont discutés sur la base des orientations et messages clé, y compris les « figures », du Groupe central. Les messages essentiels du GC sont repris dans le présent cahier des charges (voir section VIII). Les « figures » (référées sous « fig # ») qui illustrent ces extraits sont annexées à l'avis du Groupe central.

Les discussions sont menées sur la base d'une ou plusieurs *note(s) de discussion* rédigées par le Bureau du Pacte en collaboration avec le Président du Groupe.

- Rédaction du **Rapport d'orientation** par les Groupes de travail pour la fin du mois d'octobre [REALISATION I] :
 - Le Rapport, qui n'excède pas 15 pages, contient une description des initiatives, mesures ou grandes orientations que le Groupe de travail propose d'approfondir par rapport aux objectifs du Groupe et des thèmes discutés, en les classant si possible en mesures et initiatives de court, moyen ou long terme et en précisant ce qui relève ou pas d'une initiative décrétole ou réglementaire ;
 - Le Rapport peut déjà fournir (en annexe) une description de chaque initiative ou mesure proposée afin de permettre une première estimation de son coût, de sa faisabilité pratique et temporelle, ainsi que de son impact général sur le système scolaire par le Bureau du Pacte ;
 - Le Rapport précise le cas échéant les personnes, instances, groupes ou équipes universitaires sollicitées pour déposer une contribution déterminée sur un ou plusieurs thématiques.
 - Le Rapport donne lieu, dans les semaines qui suivent, à a) une première analyse de l'impact potentiel (impact qualitatif, quantification budgétaire, faisabilité...) par le Bureau du Pacte ; et b) une discussion en Groupe Central se traduisant dans une note adressée en retour au Groupe de Travail ;

- Le Bureau du Pacte tient compte des propositions des Groupes de Travail dans la détermination du contenu des questionnaires envoyés aux répondants dans le cadre des grandes enquêtes de consultation des acteurs.
- Rédaction du **Rapport intermédiaire** [REALISATION II] par les Groupes de Travail pour la fin du mois de décembre :
 - Le Rapport intermédiaire contient une explication détaillée et précise des initiatives et mesures proposées que le Groupe de Travail soumet aux instances centrales de pilotage du Pacte. Cette description comprend :
 - Dans les cas entraînant des adaptations législatives et réglementaires, une description des grandes lignes du contenu des adaptations décrétales et réglementaires nécessaires (sans en être déjà sa traduction juridique) ;
 - Dans le cas d'initiatives n'entraînant pas ou très peu d'adaptations législatives et réglementaires, une description claire et précise du contenu de l'initiative.
 - Chaque proposition d'initiative ou de mesure concrète est accompagnée :
 - (a) d'une explication des objectifs et thèmes auxquels la mesure se rattache,
 - (b) d'une explication détaillée des effets positifs attendus (en ce inclus, chaque fois que cela fait sens, une quantification de ceux-ci), et des indicateurs clés que la mesure ou l'initiative contribuerait à améliorer ;
 - (c) d'une proposition de phasage pour la mise en œuvre de la (des) mesure(s) et/ou de la (des) initiative(s) proposée(s) ;
 - (d) d'une estimation suffisamment détaillée des ressources nécessaires (ou du contenu exact de la mesure) pour permettre une estimation du coût budgétaire de l'initiative ou de la mesure par le Bureau du Pacte.
 -
 - **Du début janvier jusqu'à la mi-février 2016 :**
 - Au cours de cette période, les propositions d'initiatives et de mesures feront l'objet d'une large consultation des acteurs (voir cadre participatif ci-dessous) et d'une évaluation intégrée de leur impact potentiel.
 -
 - Afin de réaliser cette évaluation intégrée,
 - Le Bureau du Pacte analyse les propositions des Groupes de travail dans le but de fournir une première perspective intégrée sur la faisabilité de chaque mesure

et initiative, de leur impact sur la qualité du système scolaire (efficacité, équité, efficacité) et de leur coût budgétaire. Le Bureau intègre également les résultats de la phase consultative à son analyse ;

- Le Groupe Central soumet la priorisation des propositions au Comité d'accompagnement et procède à la rédaction des nouveaux cahiers des charges à proposer au Gouvernement ;
- Cette étape se clôture par une priorisation et un phasage – par les instances du Pacte et le Gouvernement – des propositions des Groupes de travail. Les nouveaux cahiers des charges approuvés par le Gouvernement comprennent au minimum les éléments suivants : une liste des initiatives et mesures retenues qui devront être traduites dans des *projets de Plans d'actions* durant la deuxième partie de la phase 3 ; les orientations générales en termes de phasage des initiatives et mesures (à court, moyen, long terme) afin de guider la définition des projets de *Plans d'Actions*.

IV.2 Deuxième étape de la phase III [mi-fév. 2016 – juin –2016]

-

- De la mi-février à la fin avril 2016

Sur la base de la priorisation établie par les instances du Pacte et *in fine* par le Gouvernement et des cahiers de charges qui leur sont adressés, les Groupes de travail élaboreront des « projets de plans d'actions » détaillés. Ces projets de plans d'actions intégreront, selon un canevas précis, et pour chacun des *objectifs prioritaires* relevant de ses attributions:

- des initiatives et mesures concrètes articulées autour d'estimations d'objectifs chiffrés ;
- un projet d'agenda de mise en œuvre (à court, moyen et long terme), et le cas échéant une proposition de phasage accompagnée de délais précis ; les tâches principales à accomplir pour le déploiement complet de l'initiative/mesure ;
- L'estimation détaillée des ressources nécessaires à chaque étape du déploiement ;
- l'identification des autorités et instances responsables de l'élaboration et de la mise en œuvre ;
- les indications relatives au mécanisme d'évaluation approprié, ainsi que les indicateurs de suivi pertinents.

Le projet de plan d'actions du Groupe de travail inclut :

- Pour les initiatives les plus avancées, un projet de texte réglementaire ou décretal, si il a été élaboré par ailleurs, ou à tout le moins les contenus précis qui devront être traduits juridiquement dans la phase d'exécution ;
- Pour les mesures abouties mais non finalisées, ou pour les initiatives qui requièrent des actions autres que l'adoption d'un texte réglementaire ou décretal, une note d'orientation précise ;
- Pour les mesures dont la détermination du contenu détaillé et/ou du plan d'implémentation doit être décidé dans une phase d'exécution ultérieure, un descriptif du cadre général, une proposition des instances qui seront chargées de réaliser ce travail et d'un agenda de leurs travaux futurs.
- Un canevas « modèle », accompagné d'un exemple de projet final de plan d'actions, est fourni au Groupes de travail dès le début de la deuxième partie de la Phase 3. L'utilisation de ce canevas uniformisé vise à permettre aux Groupe de travail de travailler de façon efficace avec une vision claire du résultat attendu par mesure / initiative.

- Mai à mi-juin 2016 – Phase finale d'adoption du Pacte pour un Enseignement d'Excellence

- Les projets de plans d'actions seront soumis à une évaluation transversale et croisée, qui inclura notamment une analyse intégrée de leur impact sur la qualité (efficacité, équité, efficience) du système scolaire, une quantification des ressources nécessaires à leur implémentation et du coût budgétaire associé. Sur la base de cette évaluation, un arbitrage final relatif aux projets de plans d'actions, ainsi que l'agenda détaillé de phasage de leur mise en œuvre sera mis en œuvre.
- Les résultats des travaux de la troisième phase seront intégrés dans un rapport de synthèse final qui sera accompagné des projets de plans d'action détaillés et d'un mécanisme de suivi de mise en œuvre transparent, lesquels seront proposés par les instances centrales du Pacte au Gouvernement. Pour réaliser son rapport de synthèse final, le GC se fondera sur notamment sur une **évaluation transversale et croisée** de l'impact des projets de *Plans d'Actions* réalisée par le Bureau du Pacte et comprenant :
 - Une analyse d'impact de l'ensemble des initiatives et mesures considérées sur les différentes dimensions de la qualité du système scolaire, des ressources nécessaires à leur implémentation et du coût budgétaire associé ;

- La mise en regard de cette évaluation avec les perspectives macro-budgétaires à court, moyen et long terme.
- Sur la base du rapport de synthèse final du GC, un premier **arbitrage** des mesures et initiatives est opéré par le Gouvernement et un **agenda** de phasage de leur mise en œuvre est discuté avec les instances centrales du Pacte.
- Les résultats des travaux de la Phase 3 et des arbitrages sont alors intégrés dans un **Rapport de synthèse**, accompagné d'un **Plan de mise en œuvre** global, puis adoptés par les instances centrales du Pacte. Conjointement, ces deux documents constituent le « Pacte pour un Enseignement d'Excellence » soumis à l'approbation du Gouvernement qui disposera si nécessaire de la décision d'arbitrage final.

V LE CADRE PARTICIPATIF DE LA TROISIÈME PHASE DES TRAVAUX

V.1 Implication et participation des acteurs de terrain (enseignants, directeurs, élèves, etc)

En ligne avec la vision participative et d'appropriation collective qui préside au fonctionnement du Pacte, l'ensemble des travaux de la Phase 3 sont enrichis par des contributions et initiatives de consultation à destination des acteurs de terrain du monde de l'enseignement et, plus généralement, de toute personne intéressée. Ces contributions et consultations sont coordonnées par les différents trinômes (en lien avec le Comité scientifique) et ont pour objectif :

- De fournir aux Groupes de travail des idées nouvelles d'initiatives, de pratiques innovantes et de mesures à adopter ;
- De fournir aux Groupes de travail une vision aussi diversifiée que possible des préoccupations des acteurs de terrain en relation avec les objectifs dont ils ont la charge ;
- D'aider à la sélection des initiatives et mesures retenues, et d'affiner leur contenu, sur la base de la publication transparente des propositions et des réponses précoces données par les acteurs de terrain.

Ces initiatives prennent la forme :

- **D'appels à contribution et partage d'innovations** : Tout acteur intéressé peut soumettre via le site du Pacte une contribution individuelle ou une contribution collective, élaborée au sein d'un établissement par l'équipe pédagogique, ou une contribution thématique en vue de participer aux travaux du Pacte et d'identifier et promouvoir les innovations pédagogiques développées dans les écoles ;
- **D'enquêtes thématiques en ligne** : Des enquêtes thématiques en ligne sont lancées de manière périodique afin de recueillir l'avis des acteurs sur certaines thématiques particulières, en lien avec les quatre axes thématiques du Pacte ;
- **De participation à certains groupes de travail ou équipes pluridisciplinaires de la Phase 3** : les acteurs intéressés à participer aux travaux du Pacte, en particulier les groupes de travail ou les équipes pluridisciplinaires, ou souhaitant être tenu informés **s'inscrivent en ligne** en mentionnant leurs centres d'intérêt particuliers ; les candidatures font l'objet d'un dépouillement systématique pour évaluer la contribution possible aux travaux des GT (via la participation aux focus groupes et groupes de discussion ou le cas échéant, par une implication plus importante dans les travaux des GT et équipes pluridisciplinaires) ;

- **D'une demande d'avis ou de rapport** sur une ou des propositions sur un des thèmes précis qui peuvent être confiées par les groupes de travail à une instance ou un groupe collectif d'acteurs ;
- **D'ateliers de discussions & conférences-débats décentralisés** : sur la base d'un agenda à déterminer pour fin octobre, des ateliers de discussions et des conférences-débats décentralisés sont organisés durant toute la première partie de la Phase 3 ; ils sont ouverts à tous les acteurs intéressés afin de leur permettre (1) d'exprimer leur opinion et de faire part de leurs initiatives, innovations, pratiques, etc., et (2) de débattre des initiatives prises en considération par les GT ;
- **De focus groupes et groupes de discussion** : les thèmes discutés au sein des GT donnent lieu à des focus groupes et groupes de discussion avec les acteurs de terrain durant la première partie de la Phase 3 ; ceux-ci sont organisés par le Comité scientifique (le référent académique du GT), et les résultats sont immédiatement pris en compte dans les travaux des GT ;
- **De larges consultations par enquête auprès des acteurs** : quatre enquêtes par questionnaire sont menées auprès des enseignants, directions, parents et élèves afin de les consulter et de recueillir un avis représentatif sur les thèmes, propositions, initiatives des GT ;
- **D'une conférence de consensus** : deux grandes conférences de consensus sont organisées au terme de la première et seconde partie de la Phase 3 (janvier et mai) ; la conférence de consensus s'organise autour de colloques, débats, tables rondes et journées d'études, afin de mettre en débat et de susciter des lignes de consensus sur les initiatives et mesures qui résultent du travail des GT (rapports Intermédiaires).
- S'ils l'estiment opportun, les Groupes de travail sont invités à proposer l'organisation d'initiatives de consultation supplémentaires dont la faisabilité sera évaluée par les instances de pilotage. En cas d'évaluation positive, les GT en assureront l'organisation.

V.2 Le Comité scientifique

Les équipes universitaires sont impliquées dans le trinôme des Groupes de travail qui composent l'axe thématique dont ils ont la charge.

V.3 Le Parlement

-

Durant les deux périodes de conférence de consensus, il est proposé que les Présidents des Groupes de travail puissent présenter lors de séances spécifiques de Commission leurs rapports, afin de susciter un débat transparent, et le cas échéant des recommandations de la Commission. Les membres du Parlement qui le souhaitent seront invités à participer aux conférences de consensus ou aux autres initiatives organisées par les groupes de travail. La Commission peut également décider d'initiatives spécifiques (dépôt de contributions thématiques, le cas échéant, après auditions etc) à intégrer dans l'organisation du Pacte. Chaque groupe politique pourra également déposer des contributions écrites sur tout ou partie des thèmes.

VI RÔLES ET FONCTIONS DES INSTANCES DU PACTE

VI.1 Le Groupe Central

Le Groupe Central supervise l'action des Groupes de Travail, qui lui font régulièrement rapport sur l'état d'avancement de leur mission, et délibère sur les arbitrages à proposer au Comité d'accompagnement et au Gouvernement.

A ce titre, le Groupe Central exerce plus particulièrement les fonctions suivantes:

- Il approuve la composition des Groupes de travail qui peuvent également décider d'inviter des experts de manière ponctuelle ; définit le *cahier des charges* pour chacun des Groupes de travail et pour la première étape de la troisième phase ; et rédige les (nouveaux) cahiers des charges à soumettre au Gouvernement pour la deuxième étape de la troisième phase.
- Durant la première partie de la troisième phase :
 - Les co-Présidents organisent des réunions de suivi des Groupes de travail dont l'agenda est fixé en fonction des progrès et des priorités ;
 - Le Groupe central analyse les *Rapports d'orientation* des Groupes de travail, lesquels sont présentés devant le Groupe central par les Présidents des Groupe de travail et discutés avec eux, selon un agenda à définir et fournit une note en retour aux Groupes de travail.
- Au terme de la première étape de la troisième phase, sur la base des *Rapports intermédiaires* des Groupes de travail et des observations du Bureau du Pacte, le Groupe central propose, une liste des initiatives et mesures qui sont retenues en vue d'être intégrées aux *projets de Plans d'actions détaillés* au cours de la deuxième étape de la troisième phase. Cette liste à soumettre au Comité d'accompagnement et

au Gouvernement est accompagnée de premières orientations générales en termes de phasage des initiatives et mesures (à court, moyen, long terme), afin de guider la définition des projets de Plans d'actions.

- Durant la deuxième partie de la Phase 3:
 - Le Groupe central supervise l'élaboration des *projets de Plans d'actions* par les Groupes de travail et les valide;
 - Aux termes de la mission des Groupes de travail, le Groupe Central procède à l'intégration des *projets de Plans d'actions* établis par les Groupes de Travail dans un *Plan de mise en oeuvre global*. Il synthétise le résultat de l'ensemble des travaux du Pacte dans un *Rapport de synthèse* final, auquel est annexé le Plan de mise en œuvre global. Ces deux documents constituent conjointement le « *Pacte pour un Enseignement d'Excellence* » qui est soumis à l'approbation du Comité d'accompagnement et du Gouvernement.

VI.2 Le Bureau du Pacte

Le Bureau est assisté du Comité scientifique composé des représentants des six universités et d'équipes de hautes écoles, de la Fondation Roi Baudouin, de consultants ou experts éventuels qu'il rencontre régulièrement.

Le Bureau, avec l'aide technique de consultants externes et le soutien des équipes universitaires, est chargé d'assister le groupe central et d'instruire les dossiers qui lui sont soumis. Il est notamment chargé de :

- Préparer les projets de documents à discuter et adopter par le groupe central (cahier des charges, etc) ;
- sur la base des *Rapports intermédiaires*, réaliser une analyse des initiatives et mesures proposées par les Groupes de Travail dans le but de fournir une perspective intégrée aux instances centrales sur a) la faisabilité de chaque mesure, b) son impact en termes de qualité du système scolaire et c) son coût budgétaire ;
- établir une *Note de perspectives macro-budgétaires* à politique constante sur le court, moyen et long terme qui permettrait d'objectiver les arbitrages budgétaires nécessaires entre les initiatives et mesures proposées par les Groupe de Travail.
- Préparer pour les deux coprésidents du Groupe Central un projet de *Rapport de synthèse* final des initiatives et mesures retenues au terme de la Phase 3 et un projet de *Plan de mise en oeuvre* global intégrant les *Plans d'actions* établis par les Groupes de travail.

En outre, le Bureau du Pacte pilote de manière journalière l'avancement des Groupes de Travail. Pour ce faire, des trinômes composés de deux représentants du Bureau du Pacte (le « référent

cabinet » et le « référent administration ») assisté d'un membre du Comité scientifique («le référent académique ») sont nommés dans le but d'assurer le suivi de chaque GT.

La mission des trinômes est :

- De préparer en collaboration avec les Présidents de GT, des *Notes de discussion et/ou d'orientation* déposées par les Présidents au cours de la mission des GT et qui constituent la base de travail des Groupes de travail en vue de la préparation des *Rapports d'orientation et des Rapports intermédiaires* ;
- De synthétiser les contributions en provenance des acteurs extérieurs pour alimenter la rédaction des propositions ;
- D'intégrer au fur et à mesure des travaux, sous l'autorité du Président, les contributions des membres des GT à ces notes de discussion et/ou d'orientation ;
- D'assurer un suivi régulier du travail du GT afin, notamment, de vérifier que le Groupe de travail:
 - Progrès dans sa mission conformément au *Cahier des charges* et à l'agenda de la Phase 3 ;
 - Intègre effectivement le contenu des initiatives de consultations externes à son travail ;
 - Tient compte, tout au long de la Phase 3, du feedback et des décisions des instances supérieures.
- De faire rapport aux co-Présidents du Groupe central sur l'avancement des travaux du GT;
- Enfin, le Bureau du Pacte est chargé :
 - D'assurer la cohérence des recommandations faites par les Groupes de travail au sein d'un même Axe, d'éviter les redondances et d'assurer que le contenu du *Cahier des Charges* est couvert de manière exhaustive par les GTs ;
 - D'assurer une coordination effective avec le travail réalisé dans les autres Axes Thématiques ;
 - De réunir à la demande ou d'initiative les ou certains présidents des Groupes afin d'assurer les deux missions précitées.

VII CALENDRIER DES TRAVAUX

Ce calendrier n'inclut pas les réunions régulières des organes centraux dont le rythme des réunions est fixé par les co-Présidents en fonction de l'évaluation générale des travaux et des besoins spécifiques qu'ils requièrent.

Toutes les spécifications concernant le calendrier et les attendus sont détaillées de manière exhaustive dans la *Note de Cadrage* (jointe au cahier des charges).

- **Première Partie** – jusqu'au 18 décembre 2015 :
 - Jusqu'au 19 octobre (2 semaines) : finalisation de la composition et de l'organisation interne des Groupes de Travail
 - Jusqu'au 31 octobre (4 semaines) : rédaction du **Rapport d'Orientation** par les Groupes de Travail [**Prestation I**]
 - Du 9 novembre au 18 décembre (6 semaines) : rédaction du **Rapport Intermédiaire** [**Prestation II**] par les GTs
 - 4 janvier 2015 au 5 février 2016 (5 semaines) : consultation citoyenne, évaluation intégrée et première sélection des initiatives retenues par les instances centrales de pilotage du Pacte
- **Deuxième Partie** – *Sur la base d'un nouveau cahier des charges approuvé par le Gouvernement, du 15 février au 17 juin 2016* :
 - 15 février au 29 avril 2016 (12 semaines) : élaboration des **Plans d'Actions** pour chacune des initiatives ou mesures concrètes retenues [**Prestation III**] par les GTs
 - 2 mai au 17 juin 2016 (7 semaines) : phase finale d'adoption du « Pacte pour un Enseignement d'Excellence »

VIII OBJECTIFS, THEMES À ABORDER ET ELEMENTS D'ORIENTATION²

Le Gouvernement a assigné deux objectifs généraux au Groupe de travail II.2.

- A. Le premier objectif général adopté par le Gouvernement pour le Groupe de travail II.2. est le suivant : définir les modalités d'une orientation positive tout au long du parcours scolaire.

Dans le cadre de cet objectif, il s'agit d'aborder les thèmes qui suivent, sur la base des orientations et messages clé du Groupe central (ci-dessous) : développer le caractère positif de l'orientation (en ce compris la prise en compte des talents) ; améliorer l'approche orientante des équipes pédagogiques par établissement durant tout le parcours de l'élève ; améliorer la structuration et la qualité des services d'orientation offerts à l'élève et à ses parents dans et à l'extérieur de l'école, et renouveler la structuration des services par zone et par établissement (lien avec les cités des métiers, etc.).

*

Sur cet objectif, les éléments d'orientation et messages clés du Groupe central sont les suivants :

Le GC a posé les *éléments de diagnostic* suivants :

- « Par ailleurs, on observe, parallèlement à la récente diminution du redoublement en tout début de scolarité, une plus grande proportion d'élèves orientés vers l'enseignement spécialisé (infra). Ceci montre toute l'importance de considérer les différents indicateurs de parcours simultanément. On voit à quel point considérer un indicateur isolément (diminution du redoublement) sans en considérer un autre (augmentation de la proportion d'élèves dans le spécialisé) peut conduire à des conclusions erronées et à des politiques éducatives mal ciblées.
- Le système d'orientation est également interrogé dans la mesure où il valorise inégalement des filières d'enseignement, les choix d'orientation vers l'enseignement

² Dans cette section : DPC réfère à « Déclaration de Politique Communautaire 2014-2019 : Fédérer pour réussir » mise en ligne le 23/07/2014. GC réfère à l' « Avis du Groupe central dans le cadre de la synthèse des travaux de la première phase du Pacte daté du 1er juillet 2015

qualifiant étant en réalité souvent négatifs. A cet égard, la FWB met en œuvre en principe un *tronc commun* jusqu'à 14 ans, ce qui la met en queue de peloton, avec le Luxembourg et les Pays-Bas, par rapport au nombre d'années de tronc commun dans l'enseignement obligatoire (fig. 137). Selon l'OCDE, l'orientation précoce est associée à une iniquité plus élevée et parfois réduit même la performance des systèmes en termes de résultats. Si le système d'orientation offre un choix aux élèves, il les contraint néanmoins par le jeu des attestations d'orientation basées sur les performances scolaires, limitant l'accès aux filières les plus valorisées. Les élèves partent du général vers les filières qualifiantes, les élèves les plus en difficulté se retrouvant ainsi dans ces filières qualifiantes (fig. 18), et les parcours dans l'autre sens restant extrêmement rares(). Une revalorisation de ces filières ne peut donc passer que par une modification de ce système. » GC (p. 21)

- « **Considérée globalement, la question des transitions renvoie à celle des transitions entre l'enseignement et le marché du travail³.** La situation des jeunes de 20- 24 ans qui ne sont ni aux études ni en formation montre un contraste régional marqué en Belgique, la situation bruxelloise étant particulièrement défavorable « puisqu'à peine plus de la moitié des jeunes bruxellois ont un emploi », pour 2/3 des jeunes wallons et 4/5 des jeunes flamands⁴. » GC (p. 22)

*

Sur cette question, à titre indicatif, la DPC a énoncé les points suivants : « *L'attention accordée à chaque élève le guidera pour faire de son parcours scolaire un trajet vers la réalisation de soi, le bien-être et le succès. Les aptitudes personnelles, les savoirs acquis comme les envies propres doivent servir l'élève à s'orienter au mieux et suivre la voie qui lui est la plus adaptée, celle qui lui convient et qu'il choisit librement. L'école construit pour la vie : il est primordial que le désir le plus intime dessine le destin de chacun.* » DPC (p. 4)

« *Le renforcement des outils d'orientation et d'évaluation est également indispensable afin de réduire autant que possible le gâchis humain et social qu'est l'échec scolaire en première année de l'enseignement supérieur.* » DPC (p. 5)

« 1.9. Mieux orienter les élèves

Le renforcement du tronc commun suppose, en corollaire, une amélioration des processus d'orientation. Le Gouvernement encouragera l'orientation positive qui constitue la meilleure garantie que l'élève ne décroche pas et obtienne un diplôme ou une qualification. Chaque élève doit pouvoir compter sur une instance qui l'accueille et l'aide à définir son projet personnel, en proposant une information sur les spécificités de chaque filière d'étude, les opportunités et les

³ Notamment via l'Enquête sur les Forces de Travail (EFT).

⁴ IWEPS – CCFEE, 2009, p. 4.

réalités du marché de l'emploi, les métiers porteurs et les qualifications attendues. L'information mise à disposition des jeunes doit être objective et non commerciale.

Pour l'enseignement obligatoire, les centres psycho-médico-sociaux (CPMS) doivent être au coeur de cette dynamique d'orientation. De même, les enseignants ont aussi un rôle essentiel à jouer dans le processus d'information et d'orientation des élèves.

Pour ce faire, le Gouvernement veut :

- développer des synergies entre les centres PMS et les opérateurs de formation pour garantir la continuité du processus d'orientation ;

- redéfinir le rôle des CPMS en précisant leurs missions d'orientation et renforcer les outils à disposition, en assurant la collaboration avec les autres acteurs de l'orientation (carrefours emploi-formation, etc.) ;

- amplifier l'offre faite aux enseignants et aux formateurs des futurs enseignants, dans le cadre de leur formation continue, des modules sur l'orientation et les ressources disponibles ;

- proposer une interface commune aux différentes structures publiques et associatives actives dans l'orientation des jeunes et des élèves afin de proposer une information harmonisée, objective et non commerciale sur les spécificités de chaque filière d'études, les opportunités et les réalités du marché de l'emploi, les métiers porteurs et les qualifications attendues ;

- former à la préparation active à la recherche d'emploi (préparation à la rédaction d'un CV de qualité, à un entretien d'embauche, au permis de conduire théorique, etc.). » DPC (p. 13)

B. Le second objectif général adopté par le Gouvernement pour le Groupe de travail II.2. est le suivant : favoriser la réussite des parcours scolaires et les approches pédagogiques individualisées et inclusives et réduire l'échec, le redoublement et le décrochage.

*

Sur cet objectif, les éléments d'orientation et messages clés du Groupe central sont les suivants :

Le GC a posé les éléments de diagnostic suivants :

- **La recherche met en évidence que certains systèmes dont le nôtre ont traditionnellement une vision négative de l'hétérogénéité, ce qui a pour conséquence**

que, face à une réforme destinée à contrer les mécanismes liés à la séparation, les acteurs ont tendance à compenser les effets de la réforme en mettant en œuvre des stratégies alternatives de différenciation des élèves. Un certain nombre de réformes ont été mises en place dans notre système éducatif, visant à rendre les groupes davantage hétérogènes et à organiser les groupes d'apprentissages (classes) en tenant compte des élèves tels qu'ils sont plutôt qu'en les affectant à des groupes distincts selon leurs caractéristiques scolaires, voire socioculturelles et économiques. Cependant, par un retour de balancier, le système et ses acteurs adoptent d'autres pratiques permettant d'homogénéiser à nouveau les groupes. Le changement institutionnel exige dès lors que certaines conditions soient remplies, notamment la compréhension de la dimension systémique du cadre éducatif, ainsi que l'importance du fait que les réformes trouvent écho dans l'expérience concrète des acteurs.

- **A ce propos, la littérature scientifique met tout d'abord en évidence l'inefficacité, mais aussi le caractère très inéquitable du redoublement pourtant encore largement considéré aujourd'hui comme une pratique pédagogique nécessaire.** Les comparaisons internationales font apparaître notre système comme l'un des champions du recours au redoublement et, partant, du retard scolaire. Les élèves réalisent « normalement » un parcours de douze ans dans l'enseignement obligatoire. En 2012-2013, en moyenne, près d'un élève sur six est en retard scolaire dans l'enseignement primaire et c'est le cas de près d'un élève sur deux en fin de secondaire (48% des élèves ont redoublé au moins une fois à l'âge de 15 ans contre 12% pour la moyenne de l'OCDE (fig. 17)). Par ailleurs, certains élèves accumulent le retard scolaire au fil du parcours, ce qui est également responsable d'un taux important de décrochage scolaire. Ces proportions ont évolué dans le temps, en relation entre autres avec certaines modifications des structures de l'enseignement. La proportion d'élèves à l'heure est stable depuis 5 ans sauf dans les filières qualifiantes où elle diminue (fig. 62). Des différences s'observent également selon le sexe et les formes d'enseignement choisies. Globalement, 61% des élèves sont en retard en fin de 5^e secondaire (fig. 18). Toutefois, le retard varie fortement entre les filières. Fin 5^e, 90% d'élèves en retard dans le professionnel, 82% dans le TQ et 29% dans le général (fig. 18). Ce phénomène agit dès l'enseignement maternel où 4 % environ des enfants y sont maintenus. Les études établissent un lien entre la pratique du maintien et l'ISE faible de l'enfant ou de l'implantation qu'il fréquente. L'inégalité sociale s'installe donc de façon précoce et, quand il y a concentration de difficultés⁵, le risque d'être maintenu en maternelle, et donc d'entamer son parcours scolaire sur des bases défavorables, va croissant. Les élèves qui ont connu le redoublement en 1^{re} ou 2^e primaire connaissent par la suite davantage le redoublement ou l'orientation vers l'enseignement spécialisé que les élèves qui n'ont pas de retard dans leur parcours. En d'autres termes, la répétition d'une année ne les « remet pas en selle ». La gestion des parcours des élèves s'avère largement inefficace et

⁵ Telles que la naissance en fin d'année ou la nationalité « hors Europe ».

inéquitable et ne permet pas de gérer les difficultés d'apprentissage de nombreux élèves ; d'autres solutions doivent être privilégiées.

- **Le phénomène de retard scolaire doit être pris en compte simultanément avec les phénomènes de changements d'établissements, de changements de type d'enseignement (ordinaire/spécialisé) ou d'orientation (filières), puisque ce sont là les trois mécanismes structurels de la gestion de l'hétérogénéité des élèves.** En effet, dès l'enseignement primaire, les redoublants ont davantage tendance à changer d'établissement. Dans le secondaire, les changements d'écoles fréquents sont liés à des parcours « descendants », dans la mesure où les élèves changent pour des établissements en moyenne socioéconomiquement plus défavorisés. On observe, comme dans l'enseignement primaire, des changements d'établissements nettement plus fréquents pour les redoublants. Un changement de réseau en secondaire est le plus souvent lié à un passage vers le qualifiant ou à un redoublement (fig. 29 et fig. 30). Pour les écoles n'offrant que le général, les réseaux ont des niveaux de départ comparables (fig. 31). Le taux de changement de réseau de l'école secondaire fréquentée est plus important dans l'OO et l'OS que dans le LC (où 83% restent au moins quatre années successives pour 63% dans l'OO et 67% dans l'OS) (fig. 29 et fig. 30). Dans les établissements secondaires offrant uniquement un enseignement général aux 2e et 3e degrés, un élève sur deux en moyenne change d'établissement dans son parcours en secondaire, en majorité des élèves présentant un retard scolaire et avec des ISE moins favorables (fig. 31).
- **Par ailleurs, on observe, parallèlement à la récente diminution du redoublement en tout début de scolarité, une plus grande proportion d'élèves orientés vers l'enseignement spécialisé (infra).** Ceci montre toute l'importance de considérer les différents indicateurs de parcours simultanément. On voit à quel point considérer un indicateur isolément (diminution du redoublement) sans en considérer un autre (augmentation de la proportion d'élèves dans le spécialisé) peut conduire à des conclusions erronées et à des politiques éducatives mal ciblées.

*

Sur cette question, à titre indicatif, la DPC a énoncé que : « *Le redoublement génère trop souvent souffrance et mauvaise estime de soi. Il ne permet que rarement de combler les difficultés rencontrées par l'élève. Vu le coût global engendré par le redoublement, la mise en oeuvre de projets pédagogiques permettant de le réduire sera de nature à dégager des moyens pour renforcer l'accompagnement des élèves, la remédiation des difficultés d'apprentissage et la prise en charge individualisée.* » DPC (p. 11)

**

1. **Développer les approches inclusives, la détection et l'accompagnement des enfants avant des troubles d'apprentissages ou des besoins spécifiques**

et

2. **Développer l'accompagnement personnalisé des élèves pour les aider à réussir**

Dans le cadre de ces objectifs, il s'agit d'aborder les thèmes qui suivent, sur la base des orientations et messages clé du Groupe central (ci-dessous) : prise en compte/détection précoce et plan individualisé d'accompagnement (analyse par niveau : tronc commun et [3] dernières années) ; redéfinir le rôle, les missions et l'organisation de l'enseignement spécialisé ; renforcer l'intégration et la politique d'accompagnement des enfants à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire ainsi que les aménagements raisonnables (lien avec le GT II.2) ; développement de la politique de différenciation des apprentissages et de remédiation personnalisée individuelle, collective, en classe, dans les établissements et via des prises en charges externes et autres initiatives ; développement des études dirigées, renforcement du rôle et de la qualité des écoles de devoirs et des synergies entre elles et les écoles , développement de services nouveaux et d'une meilleure synergies entre services ; régulation des offres de soutien scolaire externes commerciales et non commerciales.

*

Sur ces objectifs, les éléments d'orientation et messages clé du Groupe central sont les suivants :

Le GC a posé les *éléments de diagnostic* suivants :

- « **Toutes les caractéristiques de notre système ne correspondent cependant pas au modèle de la séparation. Ainsi, un certain nombre de mesures, encore insuffisantes, ont été prises, notamment pour faciliter l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire.** Ces mesures ne permettent pas d'appréhender adéquatement les spécificités de l'ensemble du public scolaire (élèves à besoins spécifiques, élèves ayant des difficultés d'apprentissage, profils particuliers comme les HP, etc.). Ceci pose notamment la question des soutiens scolaires à intégrer à l'école et celle de la remédiation (voir infra à cet égard).

- **Plus spécifiquement, le parcours d'élèves présentant de grandes difficultés d'apprentissage pose question et peut à certains égards interroger la place de l'enseignement spécialisé dans notre système scolaire.** On peut s'interroger sur la cohérence du continuum pédagogique offert aux élèves présentant des troubles d'apprentissage et inscrits dans l'enseignement spécialisé de type 8 en primaire : 5 ans après leur sortie de l'enseignement primaire, 30 % d'entre eux ne sont plus inscrits dans l'enseignement obligatoire. Les élèves en difficulté inscrits dans un 1^{er} degré différencié sont nombreux (environ 20 %) à quitter le système éducatif quatre ans après leur 1^{re} secondaire.
- **De manière générale, contrairement aux autres pays européens, la FWB n'utilise pratiquement pas l'inclusion et l'organisation de classes spécialisées dans des écoles ordinaires malgré leurs coûts a priori limités** (fig. 153). Le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé a cru de 16% au cours des dix dernières années (à comparer avec une croissance de la population scolaire totale de 12%). Les élèves issus de quartiers à ISE faibles sont surreprésentés dans l'enseignement spécialisé, quel que soit leur âge (fig. 155). On remarque également que le processus d'orientation vers l'enseignement spécialisé présente des faiblesses évidentes dans le diagnostic, dans la décision, dans le choix du type d'enseignement spécialisé (fig. 156). » GC (p. 22)
- **« En conclusion, le *diagnostic* relatif aux modalités de gestion des parcours met en évidence que le modèle de la « séparation », combinant certains aspects d'intégration uniforme, est peu efficace et peu équitable. Le diagnostic tend à montrer que des systèmes basés sur le modèle alternatif inclusif, d'intégration individualisée, amène plus d'efficacité et d'équité et ce même si, comme développé ci-dessous, l'impact des inégalités exogènes au système scolaire ne doit pas être négligé. »** GC (p. 22)
- *« Accueil extra-scolaire, externalisation et privatisation du soutien scolaire*
- **L'accueil des enfants durant leur temps libre (ATL)** couvre principalement deux réalités : l'accueil des enfants durant leur temps libre dans l'espace-temps compris entre l'école et la famille⁶, et l'accueil des enfants, en âge de fréquenter l'enseignement maternel et l'enseignement primaire (2,5 ans à 12 ans), en dehors des périodes d'enseignement, c.à.d. l'accueil avant et après l'école. L'ATL est organisé en 3 secteurs subventionnés : l'accueil extrascolaire par des opérateurs locaux agréés, les écoles de devoirs (EDD) et les centres de vacances (plaine de vacances, séjour de vacances et camp de vacances).
- **Parmi les constats, on relève qu'entre 2004 à 2012, les taux de satisfaction ont évolués positivement malgré une satisfaction relative des usagers.** Les progressions les plus marquantes portent sur la formation, le respect du code qualité et le taux d'encadrement, les horaires et la couverture géographique.

⁶ L'accueil extrascolaire, les écoles de devoirs, les activités culturelles et sportives, l'accueil pendant les vacances, etc.

- **Certains moments sont moins bien couverts en termes d'offre : mercredi après-midi ; jours de conférences pédagogiques ; vacances de printemps et d'automne ; débuts et fins de vacances d'été.** A cet égard, on n'enregistre pas d'évolution entre 2004 et 2012. Par ailleurs, les régions rurales sont moins bien desservies en matière sportive et culturelle, ce que rapportent également les constats concernant le rapport entre l'école et la culture. L'accessibilité reste problématique pour les enfants les plus défavorisés, les enfants porteurs d'un handicap et les enfants vivant dans des quartiers isolés (communes de la deuxième couronne à Bruxelles). A Bruxelles, la pénurie de place est criante pour les moins de 6 ans et se fait particulièrement sentir pendant les grandes vacances.
- **Le secteur de l'accueil extrascolaire public coexiste par ailleurs avec un accueil extrascolaire privé au cout que tous les parents ne peuvent supporter.** C'est un nouvel exemple de dualisation de la société, les parents n'étant pas égaux en termes de ressources financières, sociales, familiales, d'aménagement de leurs horaires de travail ou de formation. Autre question épineuse celle de l'organisation et de la prise en charge du temps de midi, qui concerne 80 % des enfants du maternel et du primaire et ne ressort ni du temps scolaire ni de l'ATL pour le moment.
- **Dans le cadre de l'accueil extrascolaire, les Ecoles de devoirs (EDD) se sont multipliées depuis leur création dans les années 70 tout au long des années 80 et 90⁷.** C'est à mettre en lien avec l'augmentation de la demande de remédiation scolaire, bien qu'il ne s'agisse pas d'une mission des écoles de devoirs. L'accompagnement scolaire demeure une activité prioritaire, sous de multiples formes : aide aux devoirs, soutien scolaire, remédiation, soutien parascolaire, soutien éducatif, autonomie des devoirs, etc.
- **On observe une tension forte entre les demandes des parents, celles de l'école et les fonctions sociales et éducatives des EDD.** Si l'offre s'est organisée et étoffée, elle reste insuffisante en quantité et qualité. On constate par ailleurs une tension entre d'une part la volonté de la Fédération des Écoles de Devoirs de diminuer l'aspect scolaire des activités des EDD en faveur des activités éducatives et sociales et d'autre part, le Forum bruxellois de lutte contre la pauvreté, partant du principe que l'accrochage scolaire reste un des enjeux majeurs de la lutte contre la pauvreté infantile.
- **En trame de fond pointent les inégalités sociales qui sont un corolaire inévitable du temps scolaire à la maison.** En effet, toutes les familles ne sont pas armées de la même manière pour répondre aux exigences scolaires qui retombent à la maison alors qu'en théorie chaque enfant bénéficie du même accompagnement scolaire.
- **A cet égard, un facteur de dualisation supplémentaire résulte du développement des formes de soutien scolaire privées.** En FWB, il n'existe aucun cadre légal régulant les cours particuliers. Cette situation rend très difficile l'estimation du phénomène. Des formes de soutien scolaire privé hors école se développent sous forme d'entreprises de coaching scolaire et d'aide à la réussite ou de cours particuliers donnés entre autres par

⁷ En 2010-2011, les EDD subventionnées ont accueilli 15 938 enfants surtout de milieux très défavorisés et d'origine étrangère. 2 000 enfants sont sur liste d'attente surtout à Bruxelles.

des enseignants. Cette externalisation du soutien scolaire semble prendre de l'ampleur. Une enquête de la Commission européenne⁸ nous apprend qu'en Belgique un élève sur dix suit une remédiation en dehors de l'école et que leur nombre ne fait que croître⁹. Il n'est pas aisé d'évaluer précisément la taille de ce marché¹⁰. Une étude de la FAPEO (Meunier, 2013)¹¹ a révélé que sur un échantillon de 457 familles, 32,1% d'entre elles avaient fait appel à un soutien scolaire externe. Une étude de l'UFAPEC (Van Honsté & Lontie, 2012)¹² sur 225 parents ayant recours à une aide privée révèle qu'il y a une surreprésentation de la filière secondaire générale (81% des répondants) ; certains élèves suivant plus de 4h par semaine, avec 45% d'élèves suivant des cours particuliers pendant plus de six mois d'affilée. Par contre, on ne note pas d'effet de genre. Pour 74,59% des répondants, les prix horaires variaient entre 11 euros et 25 euros (en 2012), mais pouvaient monter jusqu'à 50 euros.

- **Le diagnostic met en évidence le lien entre la privatisation du soutien scolaire et le risque de dualisation socioéconomique et académique accrue dans un système déjà fortement ségrégué, distinguant ceux qui peuvent se permettre d'investir dans cette offre complémentaire de ceux qui ne le peuvent pas.** Ces constats renvoient également à la problématique de l'échec scolaire : pour lutter contre l'échec scolaire potentiel et répondre aux difficultés d'apprentissage de leur enfant, les parents peuvent dépenser des sommes conséquentes. En FWB, un élève sur dix suivrait une remédiation en dehors de l'école pourtant, il n'est pas possible d'évaluer précisément la taille de ce marché d'autant qu'une offre privée est aussi organisée par des associations dont le but annoncé n'est pas lucratif (enseignons.be, jeunesses scientifiques, etc.). En FWB, il n'existe aucun cadre légal régulant les cours particuliers. Cette situation rend très difficile l'estimation du phénomène et la FWB n'a pas encore tenté de le cerner de manière précise à travers une enquête sérieuse portant non seulement sur son volume, mais aussi sur les conditions de mise en œuvre.
- **En outre, on assiste à un renforcement de la sous-traitance pédagogique aux parents.** Le temps consacré par les parents au suivi de la scolarité tourne autour des 3-4 heures, malgré une réglementation toujours en vigueur dans l'enseignement fondamental pour réguler le volume de travail à domicile des élèves. Parmi les phénomènes explicatifs, la compréhension des phénomènes inégalitaires par les parents est évoquée. Ils se donnent les moyens d'outiller leurs enfants pour atteindre l'excellence tant la lutte des places semble s'intensifier. Certains répondent aux conseils des enseignants (qui

⁸ Cf. DE STANDAARD, « [Bijlessen in opmars](http://www.standaard.be/artikel/detail.aspx?artikelid=9E3B7ABM) », [article du 14 juin 2011](http://www.standaard.be/artikel/detail.aspx?artikelid=9E3B7ABM) :

⁹ VAN DORSSELAER, I., « Prévention et remédiation dans l'enseignement secondaire : l'école peut faire la différence », *Focus n°3*, Fondation Roi Baudouin, 2011, pp.1.

¹⁰ Baus, M., « [Cours particuliers, le prix de la réussite ?](http://www.lalibre.be/actu/belgique/article/556314/cours-particuliers-le-prix-de-la-reussite.html) », *in La Libre Belgique*, le 18 janvier 2010 :

¹¹ <http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2011/04/Etude-2013.pdf>.

¹² <http://www.ufapec.be/nos-analyses/2112-etude-cours-particuliers/>.

peuvent parfois être des prestataires de cours particuliers, ce qui n'est pas sans poser problème, dans un système où les décisions de réussite et d'échec sont largement locales), d'autres ne se sentent pas à la hauteur et délèguent le soutien, d'autres encore anticipent des difficultés éventuelles en cherchant de l'école après l'école. » GC (p. 26)

- « **Même si les divisions horizontale et verticale du travail restent moins développée que dans d'autres pays, l'émergence de nouveaux professionnels de soutien scolaire au sein de l'école (médiateurs) ou à sa périphérie - instaurés par les pouvoirs publics (SAS, EDD) ou organisés par le privé (coaches, remédiation privée) - donne lieu à un phénomène de spécialisation.** Dans le cadre, les enseignants se concentrent davantage sur les apprentissages cognitifs, alors que les auxiliaires d'éducation (médiateurs, éducateurs) prennent en charge des tâches de contrôle et de socialisation des élèves mis en difficultés scolaires. Elle se traduit également par un phénomène d'externalisation du travail éducatif avec l'apparition de nouveaux professionnels de soutien scolaire hors établissement prenant part à la scolarisation des élèves en dehors des lieux et des temps d'enseignement (voir aussi la partie « gouvernance » à ce propos). » GC (p. 35)

Le Groupe central a posé les *éléments de prospective* suivants :

- « **Concilier différenciation et hétérogénéité inclusive au sein des classes, afin d'éviter la relégation, représente un défi majeur qui met en jeu la conception de l'évaluation, du suivi personnalisé, et du soutien pédagogique.** [...] »
- Afin que la logique de base du fonctionnement de l'école ne soit plus celle du tri progressif des meilleurs, il conviendrait de mettre en place un *suivi personnalisé de l'élève*, d'instaurer un dispositif de diagnostic précoce des difficultés des élèves et d'y associer des dispositifs de renforcement et de remédiation diversifiés et réviser les modalités d'orientation des enfants à besoins spécifiques vers l'enseignement spécialisé. En toutes hypothèses, la lutte contre le redoublement dont les effets négatifs sont largement illustrés par le diagnostic doit être une priorité. » GC (p. 15)
- « Enfin, le *soutien pédagogique* doit être au maximum rapatrié au sein même des écoles. L'aide au travail personnel et aux devoirs ainsi que l'accompagnement méthodologique pourraient être considérés par l'école et les enseignants comme faisant partie de leurs missions et à ce titre ils doivent bénéficier d'une place officielle au sein du curriculum des élèves sous la forme d'actions spécifiques (heures de remédiation ou d'études accompagnées) et plus encore sous la forme d'un appui assuré par chaque enseignant directement au sein de son cours et en lien avec sa discipline. Plus le soutien pédagogique est externalisé et laissé aux bons soins des familles et d'opérateurs extérieurs, voire privés, plus l'école creuse elle-même le lit des inégalités sociales et culturelles. » GC (p. 15)
- « **La réduction des inégalités passe aussi par le recours aux pratiques pédagogiques égalisatrices.** Il s'agit d'instaurer un climat de classe à la fois exigeant et bienveillant, en

brassant les élèves au sein de classes socialement hétérogènes, en favorisant le dialogue entre élèves à propos des différences culturelles, d'explicitier les règles implicites du contrat didactique qui lie les enseignants à leurs élèves et de développer des relations de partenariats avec les familles. Il s'agit aussi d'accorder davantage de place aux différentes pistes de techniques égalisatrices, notamment la différenciation pédagogique, l'enseignement explicite, etc. » GC (p. 18)

- **« La réduction des inégalités requiert également une approche systémique dont l'enjeu est de modifier la logique de fonctionnement de notre système éducatif dite de « différenciation complémentaire ». [...] »**
- **De manière générale, la place et le rôle de l'enseignement spécialisé devraient faire l'objet d'un réexamen approfondi.** Les modalités qui permettraient qu'un certain nombre d'enfants qui y sont traditionnellement scolarisés¹³ soient plutôt intégrés dans une forme d'enseignement inclusif devraient être étudiées attentivement. » GC (p. 18)

*

Sur cette question, à titre indicatif, la DPC a énoncé les points suivants:

« Or, on sait combien l'école peut vite se transformer en enfer quotidien pour un élève en situation d'échec. Aussi, dès l'apparition des premières difficultés, notre système éducatif se doit d'intervenir pour remédier immédiatement aux signes de lacunes. Chaque cas est spécifique et mérite une attention particulière. A cette fin, le Gouvernement s'engage à renforcer le nombre d'enseignants affectés à la remédiation immédiate et à permettre à l'élève de bénéficier d'une étude dirigée lui permettant d'apprendre ses leçons dans des conditions propices. C'est ainsi que l'on pourra lutter contre le redoublement excessif, véritable fléau de notre système éducatif, qui mine la confiance de l'élève et coûte cher à la collectivité. Ce n'est qu'à cette condition que l'école pourra jouer son rôle d'ascenseur social. » DPC (p. 4)

« Le Gouvernement soutiendra des initiatives de « classes sans échec » et d' « écoles sans échec ». Ces initiatives -demandent à être encadrées et évaluées.

Le Gouvernement mettra à disposition des écoles primaires et organisant le premier degré du secondaire qui souhaitent développer des alternatives au redoublement, des moyens d'encadrement supplémentaires pour assurer la remédiation, développer un accompagnement en petit groupe ou assurer un suivi individualisé, en particulier au moment où l'élève amorce son décrochage, ou encore différentes formes de soutien aux équipes éducatives. Les moyens ainsi affectés devront mener à des résultats définis dans un contrat d'objectifs. Dans l'enseignement primaire, l'objectif à terme devra être une heure d'étude dirigée journalière dans chaque école, pour les élèves, afin de permettre aux élèves de réaliser leurs travaux à l'école dans les meilleures conditions. » DPC (p. 11)

¹³ En particulier, ceux qui semblent avoir été indûment orientés vers cet enseignement.

« Apporter des réponses aux enfants à besoins spécifiques

Pour que tous les enfants aient droit à s'épanouir et à se développer au maximum de leurs capacités d'apprentissage, et conformément à la ratification par la Belgique de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées en 2009, ainsi qu'aux décrets fédéraux, régionaux et communautaires de la lutte contre les discriminations, le Gouvernement veillera à ce que les besoins spécifiques de tous les élèves soient pris en compte, soit par la mise en oeuvre d'aménagements raisonnables dans l'enseignement ordinaire, dont l'intégration dans l'enseignement ordinaire est une modalité parmi d'autres, ou dans l'enseignement spécialisé.

Le Gouvernement poursuivra le soutien à la sensibilisation, la formation et l'outillage des acteurs scolaires à la construction d'une école plus inclusive.

En outre, le Gouvernement s'engage à :

- évaluer la procédure d'orientation vers l'enseignement spécialisé (le type 8 notamment) afin d'en valider la pertinence ;*
- étudier la possibilité de limiter dans le temps l'orientation vers ce type d'enseignement ;*
- étudier l'opportunité d'organiser un enseignement secondaire spécialisé de type 8 en intégration pour des élèves ayant obligatoirement fréquenté l'enseignement primaire spécialisé de type 8. » DPC (p. 13)*

**

3. Redéfinir le rôle et les structures des équipes de soutien psycho-médico-social [thème commun aux GT II.2 et II.3]

Dans le cadre de cet objectif, il s'agit d'aborder les thèmes qui suivent, sur la base des orientations et messages clé du Groupe central (ci-dessous) : redéfinition des rôles et missions (orientation, santé, social, psychologique, logopédie, médiation etc) ; simplification des structures compétentes, redéfinition des compositions et organisation des équipes de ressources (réforme CPMS, PSE, bassins, équipes de ressources internes aux établissements, médiateurs) en vue notamment de renforcer les équipes au sein des établissements.

*

Sur cet objectif, les éléments d'orientation et messages clés du Groupe central sont les suivants :

Le GC a posé les *éléments de diagnostic* suivants :

- « **Le périmètre d'activité des CPMS est vaste et adaptable aux besoins des élèves et donc différent en fonction des populations scolaires.** Leur impact en termes de suivi psycho-social de l'élève est mis en avant par les autres acteurs de l'enseignement (en particulier pour les situations familiales difficiles). Il ressort également du rapport du consultant que l'autonomie des CPMS par rapport à l'école constitue un élément positif. Les acteurs soulignent en revanche un manque de disponibilité de certains CPMS et remettent en question leur rôle et/ou impact dans l'orientation des élèves vers l'enseignement spécialisé et les filières qualifiantes et professionnelles. Il n'existe actuellement pas de mesures agrégées pour objectiver ce ressenti de terrain, que ce soit pour décrire les activités (par exemple le temps alloué à chaque activité, établissement) ou pour en mesurer l'impact. Par ailleurs, les normes d'encadrement sont complexes, favorisent les « dés-économies d'échelles » et complexifient parfois la gestion d'équipe. Enfin, les règles relatives à la désignation des directions des CPMS paraissent restreindre exagérément le champ des candidats possibles.
- Le suivi de l'impact des CPMS sur le terrain n'est pas assuré à ce jour et le pilotage à ce niveau n'est donc pas possible au niveau central (mais sans doute au niveau central des PO de CPMS). » GC (p. 41)

Le Groupe central a posé les *éléments de prospective* suivants :

- « Les **CPMS**, d'autre part, devraient être considérés comme des ressources à mobiliser pour le soutien des élèves et des équipes éducatives. Le plaisir d'apprendre dépend entre autres du climat de l'école et de la qualité professionnelle de l'encadrement éducatif (qualification des personnels éducatifs et de surveillance) en dehors des heures de classe qui garantissent une meilleure qualité des moments hors classe et peuvent contribuer à réduire les incivilités et la violence au sein des établissements scolaires. » GC (p. 34)
- « L'ouverture de l'école vers l'extérieur devient une priorité de manière à renforcer et à multiplier les rapports de l'école (des enseignants et des futurs enseignants) avec les acteurs externes de l'école : pour faire de l'école un lieu de confiance, dans le rapport avec les parents notamment avec les familles en situation de précarité, pour renforcer les interactions avec l'extérieur dans le but de changer les représentations de enseignants et de lutter contre les inégalités ou de développer la citoyenneté. Le souhait est que l'école devienne un lieu de débat pour tous les acteurs. [...] Les **CPMS** [...] devraient être considérés comme des ressources à mobiliser pour le soutien des élèves et des équipes éducatives. Le plaisir d'apprendre dépend entre autres du climat de l'école et de la qualité professionnelle de l'encadrement éducatif (qualification des personnels éducatifs et de surveillance) en dehors des heures de classe qui garantissent une meilleure qualité des moments hors classe et peuvent contribuer à réduire les incivilités et la violence au sein des établissements scolaires. » GC (p. 33)

*

Sur cette question, à titre indicatif, la DPC énonce que : « *Le travail scolaire doit se faire pour l'essentiel à l'école afin de garantir l'égalité des chances devant le savoir. C'est également un soutien pour les parents qui travaillent pour concilier vie professionnelle et vie privée. Une prise en charge de qualité doit être assurée en partenariat avec les acteurs de l'accueil extrascolaire, la jeunesse, la culture et du sport. Le Gouvernement souhaite en conséquence : mieux articuler le travail de l'école et des enseignants avec les écoles de Devoirs.* » DPC (p. 16)

Voir aussi Objectif A ('Orientation').

**

4. **Mieux soutenir les enseignants pour favoriser la réussite scolaire, lutter contre l'échec et le redoublement (en lien avec le GT II.3)**

5. **Prévenir et remédier à l'absentéisme scolaire et au décrochage**

Dans le cadre de ces objectifs, il s'agit d'aborder les thèmes qui suivent, sur la base des orientations et messages clé du Groupe central (ci-dessous) : Renforcer le développement et le partage d'outils et de bonnes pratiques de lutte contre l'échec ; Renforcer l'offre en matière de formation continuée relative à la lutte contre le décrochage et l'échec (lien avec le GT III.1) ; Etablir une stratégie renforcée de lutte contre le décrochage ; Renforcer et revoir le rôle des médiateurs et autres acteurs voire développer de nouvelles fonctions ou services (lien avec les GT III) ; Renforcer et revoir les liens entre acteurs internes et externes à l'école 4° Renforcer et revoir les rôles des SAS.

*

Sur ces objectifs, les éléments d'orientation et messages clé du Groupe central sont les suivants :

Le GC a posé les *éléments de diagnostic* suivants :

- « **L'analyse des parcours doit également s'intéresser aux élèves qui quittent prématurément l'enseignement ou « sortants ».** Le *taux d'abandon scolaire* (ASP) reste élevé en FWB, particulièrement à Bruxelles. Même s'il a tendance à diminuer globalement ces dernières années, ce taux d'ASP reste à un niveau supérieur à la

moyenne européenne. En FWB, le taux de sortie précoce de l'école est de 5,7 % parmi les élèves de 15 à 22 ans fréquentant l'enseignement secondaire ordinaire en 2011-2012 (de la 3^e à la 5^e année). Ce taux de sortie était de 7,0 % en 2006. Près de 25 % d'entre eux sortent avant la dernière année de l'enseignement obligatoire. Les jeunes les plus susceptibles de sorties précoces ont accumulé un retard scolaire important, proviennent rarement de l'enseignement général et sont plus souvent des garçons. Deux ans et demi après leur sortie de l'enseignement, un tiers de ces jeunes est au chômage.

- En 2013-2014, 14 589 *dossiers d'absence injustifiée* ont été ouverts, touchant ainsi 2,3% des élèves, avec un taux plus important à Bruxelles (3%) et dans l'enseignement spécialisé (plus de 5 %). Ces absences peuvent être à l'origine d'un plus grand risque de redoublement et de décrochage scolaire. Durant l'année 2013-2014, 2347 exclusions dans l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécialisé ont été signalées ainsi que 1487 refus de réinscription ce qui correspond à 0,21 % de la population scolaire. » GC (p. 20)
- **« Concernant les relations entre l'école et les acteurs d'aide à la jeunesse, les diverses initiatives, ainsi que les conditions de leur mise en œuvre, ne font pas l'objet d'évaluation systématique, et ce même si l'on constate un impact indéniable de ces actions conjointes entre acteurs scolaires et extra-scolaires.** Le secteur AAJ travaille en partenariat avec l'école pour des difficultés en lien avec la scolarité (décrochage, problèmes éducatifs ou disciplinaires, inscription scolaire, orientation ou réorientation) ou ayant un impact sur la scolarité. Il s'agit à la fois de projets locaux, de projets AMO-Ecoles et de pratiques destinées aux mineurs en difficulté socioscolaire (SAS)). En termes d'évaluation, on remarque que ces initiatives se basent sur des concertations multiples, des processus d'évaluation, des rapports d'activités et des procédures de justification de financement, mais dont la diversité rend difficile l'évaluation précise. De même, il n'y a pas d'évaluation systématique des 12 services d'accrochage scolaire (SAS), établis depuis une dizaine d'année et qui assurent la prise en charge temporaire d'élèves (environ 400 par an) en vue d'une resocialisation et re-scolarisation.
- **Ces dispositifs et collaborations témoignent de la complexification des situations vécues par les jeunes, en particulier le décrochage, qui sont souvent multifactorielles et prennent naissance tôt dans la scolarité.** L'allongement de la scolarité, la problématique sensible de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes sans diplôme, la promotion du droit des jeunes, la mise à l'agenda de la problématique des NEETs, témoignent de la complexité de la problématique du décrochage et de son caractère socio-scolaire. On notera que les actions menées auprès de ces jeunes se basent cependant sur une hypothèse d'un déficit individuel socio-subjectif, ou « trouble du projet et de l'action », et sont menées en dehors de l'école. La recherche établit un risque de développement de nouveaux circuits de relégation et l'occasion pour l'institution scolaire d'éviter de remettre en cause son fonctionnement. D'autres systèmes (Flandre) se concentrent sur des solutions scolaires préventives du décrochage. » GC (p. 40)

*

Sur cette question, à titre indicatif, la DPC énonce que : « *Trop de jeunes sont en situation de décrochage ou quittent l'école sans diplôme. Les répercussions sur leur avenir sont énormes. Pour combattre le décrochage scolaire, le Gouvernement entend :*

- *coordonner le plan intersectoriel de lutte contre le décrochage entre les acteurs régionaux et communautaires, dans le cadre de la « garantie pour la jeunesse », et sur base des résultats des expériences menées ;*

- *assurer la réalisation d'un guide pratique relatif à la prévention et au repérage du décrochage qui sera diffusé dans les écoles ;*

- *veiller à ce que les acteurs scolaires soient informés du rôle et de l'intérêt des dispositifs de médiation et d'accrochage scolaire existants à l'échelle de chaque bassin ;*

- *uniformiser entre les réseaux la procédure d'exclusion définitive dans le respect des enfants et des familles et de leur vie privée et incluant un recours externe. » DPC (p. 12)*

**

6. Rôle de l'évaluation formative des élèves en vue de renforcer la dynamique de la réussite

Dans le cadre de cet objectif, il s'agit d'aborder les *thèmes* qui suivent, sur la base des orientations et messages clé du Groupe central (ci-dessous) : Adapter les objectifs des évaluations internes en vue de renforcer la dynamique de la réussite ; Adapter les modalités d'organisation des évaluations internes.

*

Sur cet objectif, les éléments d'orientation et messages clés du Groupe central sont les suivants :

Le GC a posé les *éléments de diagnostic* suivants :

- **« L'école étant incapable de faire face à l'ampleur de l'échec scolaire et à la dynamique de relégation, l'externalisation des apprentissages met nécessairement**

en lumière la problématique de l'évaluation utilisée comme « sanction » plutôt que comme outil de diagnostic pour l'élève, pour l'enseignant et pour les parents. Elle est trop souvent utilisée dans une vision de classification des élèves et comme mesure du mérite et de la performance. Or, la réussite scolaire étant relative à un professeur, à une école, à une interprétation particulière des programmes et à leurs modes d'application, il est permis de penser que l'école n'est pas égale dans ce qu'elle mesure.

- Les éléments de diagnostic mettent en évidence un lien entre le recours croissant au soutien scolaire privé, l'ampleur de l'échec scolaire, la dynamique de relégation, l'externalisation des apprentissages et la problématique de l'évaluation utilisée comme « sanction », notamment l'effet de « Constante macabre » (les professeurs ont tendance à avoir une certaine proportion d'élèves en échec, peu importe le niveau général de la classe). » GC (p. 28)

Le Groupe central a posé les *éléments de prospective* suivants :

- **« Concilier différenciation et hétérogénéité inclusive au sein des classes, afin d'éviter la relégation, représente un défi majeur qui met en jeu la conception de l'évaluation, du suivi personnalisé, et du soutien pédagogique.** Les élèves jugent en effet l'école et ce qu'elle leur propose à travers le prisme de l'évaluation. Réinstaller un désir et un plaisir d'apprendre passe par une diminution de l'emprise négative de l'évaluation sur le travail scolaire - réduire et espacer les évaluations certificatives et développer les évaluations externes de façon cohérente y compris dans le temps, mettre l'accent sur le feedback plutôt que sur la note – et une reconversion des pratiques d'évaluation certificative et normative (visant à sélectionner les meilleurs) vers une évaluation positive et essentiellement formative, soit une évaluation non pas des apprentissages, mais au service de ceux-ci¹⁴. » GC (p. 15)

**

7. Renforcer le rôle et accompagnement des parents dans la lutte contre l'échec

Dans le cadre de cet objectif, il s'agit d'aborder les thèmes qui suivent, sur la base des orientations et messages clé du Groupe central (ci-dessous) : définir la place des parents dans l'école ; adapter les pratiques des écoles à l'évolution des familles ; renforcer le soutien des parents dans le suivi scolaire des enfants (et adapter en fonction les objectifs de l'éducation permanente) ; renforcer les synergies entre services compétents et écoles.

¹⁴ L'aspect excessivement chronophage de l'évaluation certificative des apprentissages est également à canaliser, par rapport au temps consacré aux apprentissages eux-mêmes.

*

Sur cet objectif, les éléments d'orientation et messages clé du Groupe central sont les suivants :

Le GC a posé les *éléments de diagnostic* suivants :

- **« La reconnaissance des organismes de représentation des parents, l'instauration des conseils de participation¹⁵, des subventions et l'adoption d'un cadre décretaal (2009) témoignent de l'importance prise, au cours des dernières décennies par les relations famille-école. Il ressort de l'analyse menée par le consultant que le cadre légal régissant l'implication des parents dans les établissements (associations de parents, conseils de participation) est toutefois mis en œuvre de façon très variable sur le terrain, voire dans certains cas purement et simplement ignoré (fig. 167). Des efforts sont faits dans de nombreux établissements pour adapter l'école aux besoins des parents (par exemple, horaires d'ouverture, accueil des parents étrangers, etc.) et innover pour les impliquer davantage dans la vie de l'établissement. Ces efforts sont cependant loin d'être systématisés.**
- **On observe par ailleurs que les relations parents-enseignants ont évolué dans le temps et varient également selon l'origine sociale des familles.** Le rapport école-famille s'avère particulièrement sensible avec les familles précarisées ou en difficulté (immigration, handicap...), qui trouvent difficilement leur place à l'école. La recherche met en avant qu'afin de construire un rapport de confiance avec elles, la combinaison d'actions menées dans le cadre de la classe, de l'établissement scolaire, des parents et des enfants, en partenariat avec des organismes extérieurs, dès l'école maternelle, s'avère efficace.
- Enfin, on notera que les équipes pédagogiques rapportent une dégradation dans leur relation avec les parents (fig. 165). L'augmentation des recours dans l'enseignement secondaire est soulignée par les acteurs de terrain comme un signe tangible d'une judiciarisation des rapports entre parents et établissements (fig. 166). » GC (p. 41)

Le Groupe central a posé les *éléments de prospective* suivants :

- « L'ouverture de l'école vers l'extérieur devient une priorité de manière à renforcer et à multiplier les rapports de l'école (des enseignants et des futurs enseignants) avec les acteurs externes de l'école : pour faire de l'école un lieu de confiance, dans le rapport

¹⁵ Les quatre missions principales du « conseil de participation » sont définies par le décret *Missions*.

avec les parents notamment avec les familles en situation de précarité, pour renforcer les interactions avec l'extérieur dans le but de changer les représentations de enseignants et de lutter contre les inégalités ou de développer la citoyenneté. Le souhait est que l'école devienne un lieu de débat pour tous les acteurs. En particulier, les **parents**, qu'il faut, entre autre, considérer en tant que partenaires d'éducation privilégiés (voir décret *Associations de parents*, de 2009) plutôt que dans un rapport de clientélisme, doivent retrouver une certaine confiance dans le rapport école/parents – Il s'avère crucial de rétablir un rapport de confiance avec les parents vivant dans la grande pauvreté. » GC (p. 33)

*

Sur cette question, à titre indicatif, la DPC énonce que : « *Renforcer le rôle des parents dans la dynamique éducative*

Les parents et les familles jouent un rôle clef dans la scolarisation de leurs enfants. Afin de créer une véritable dynamique autour de l'élève, il est important que les parents soient en relation avec l'équipe éducative. Le Gouvernement veut donc :

- *soutenir des projets d'accompagnement des parents dans le suivi de la scolarité de leurs enfants dans une perspective de coéducation ;*

- *traduire, sur le terrain, l'opportunité offerte par le décret « association de parents » de créer d'initiative, auprès de chaque école, une association de parents et de lui permettre de fonctionner au sein de la communauté scolaire ;*

- *favoriser les partenariats avec les associations d'alphabétisation ou d'apprentissage du français langue étrangère afin de renforcer les compétences des parents ne maîtrisant pas le français dans le soutien à la scolarité de leur enfant ;*

- *soutenir les parents en les informant également sur la valorisation des filières qualifiantes et l'accès aux études supérieures. » DPC (p. 17)*

ANNEXE

CANEVAS POUR LA RÉDACTION DES *RAPPORTS D'ORIENTATION*

PLAN DE LA NOTE

I.	Nature et format du <i>Rapport d'Orientation</i>	40
II.	Caractéristiques des initiatives ou mesures attendues	41
III.	Éléments à inclure dans la description de chaque initiative ou mesure	41
IV.	Exemple d'une initiative	42

I. NATURE ET FORMAT DU *RAPPORT D'ORIENTATION*

- Le *Rapport d'orientation* :
 - se concentrera sur la **définition de propositions concrètes de mesures ou initiatives relatives aux objectifs décrits dans le cadre des différents thèmes de discussion** ;
 - aura, typiquement, une **longueur de 5 à 15 pages** ;
 - sera transmis au Bureau du Pacte **pour le 2 novembre 2015 au plus tard**.
- *A contrario*, le *Rapport d'orientation* **n'a pas vocation** :
 - **à poursuivre le diagnostic de la Phase 1** pour présenter une analyse supplémentaire des problèmes existants ;
 - **à rediscuter les éléments d'orientation de la Phase 1**, tels que contenus dans l'avis du Groupe central ;
 - **à présenter une philosophie générale de réforme** non associée à des propositions concrètes.
- Le *Rapport d'orientation* suivra une **structure en trois parties** :
 - i. **Introduction** : explique les grandes orientations retenues par le GT (typiquement une à deux pages) ;
 - ii. **Liste des initiatives ou mesures** que le Groupe de travail propose d'approfondir dans la suite de son travail: cette liste suivra la **structure des objectifs et thèmes de travail** repris dans le Cahier des charges **du GT** et **s'inscrira**, pour chaque initiative ou mesure, le **schéma décrit ci-dessous** (typiquement trois à treize pages) ;
 - iii. **Annexes** (optionnelles - non incluses dans la limite de 15 pages) : **informations complémentaires sur les initiatives ou mesures considérées par le GT**.

II. CARACTÉRISTIQUES DES INITIATIVES OU MESURES ATTENDUES

- Une initiative ou une mesure figurant dans le *Rapport d'orientation* doit être une proposition - d'initiative ou de mesures - qui permet d'identifier concrètement et spécifiquement en quoi elle contribuera à l'objectif décrit dans le cahier des charges, par exemple :
 - une modification décrétales,
 - un ensemble d'actions concrètes (exemple : former X enseignants aux pratiques pédagogiques collaboratives),
 - une proposition de produit fini à réaliser (exemple : rédiger un référentiel de compétences),
 - un projet pilote à lancer,...
- *A contrario*, une initiative ou une mesure figurant dans le *Rapport d'orientation* ne consiste pas en:
 - un constat,
 - un diagnostic des problèmes existants,
 - une analyse de leurs causes ou,
 - un objectif général (ex. : stabiliser les équipes pédagogiques).

III. ÉLÉMENTS À INCLURE DANS LA DESCRIPTION DE CHAQUE INITIATIVE OU MESURE

- **Objectif** : résumé, en 1 à 2 lignes maximum, de l'objectif poursuivi par l'initiative ou mesure (doit être en lien avec l'objectif assigné au GT) ;
- *[En annexe] Description de l'initiative* : description de l'initiative ou mesure proposée afin de permettre une première estimation de son coût, de sa faisabilité pratique et temporelle, ainsi que de son impact général sur le système scolaire par le Bureau du Pacte (4-5 lignes suffiront dans la plupart des cas) *[Optionnel]* ;
- **Agenda de mise en œuvre** : ordre de grandeur d'un agenda possible de mise en œuvre de la mesure ;
- **Expertises / témoignages sollicités** : les personnes, instances, groupes ou équipes universitaires sollicités pour déposer une contribution déterminée sur une ou plusieurs thématiques en lien avec l'initiative ou mesure (il est demandé au GT de se coordonner au préalable avec le Bureau du Pacte et d'être réaliste tant en termes de délais de réalisation que de budget disponible) ;
- **Modifications décrétales ou réglementaires** : indique si la mesure requiert une modification décrétales ou réglementaire ; optionnellement, indique succinctement en

annexe le contenu de la modification requise et/ou le(s) décret(s) ou règlement(s) qui doi(ven)t être modifié(s).

IV. EXEMPLE D'UNE INITIATIVE¹⁶

A. Dans le corps du Rapport

- Initiative # IV.1.1. :
 - *Objectif de l'initiative* : développer une base de données statistique intégrée accessible aux divers organes de pilotage et de gestion du système
 - *Expertise/témoignages sollicités* : description succincte de chaque base de données existante par la personne qui en a la charge au sein de l'administration
 - *Agenda de mise en œuvre* : courant 2016
 - *Modification décrétole ou réglementaire*: oui

B. En annexe du Rapport

- Initiative # IV.1.1. :
 - *Descriptif de l'initiative* : créer une *datawarehouse* rassemblant l'ensemble des bases de données d'enseignement de la FWB, sous un format aisément exploitable pour l'analyse statistique, et accessible, après anonymisation, aux divers organes de pilotage et de gestion ainsi qu'aux instituts de recherche (par ex., la commission de pilotage, les fédérations de PO, les centres de recherche en éducation de la FWB,...)
 - *Modification décrétole ou réglementaire*: modification décrétole visant à clarifier les obligations de transmission de données à la *datawarehouse* au sein de l'administration et de l'ETNIC ainsi que de réglementer l'accès aux données

¹⁶ Cet exemple est donné à titre illustratif et n'engage pas le GT IV.1.