

MÉMORANDUM 2014-2019

DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	7
PRIORITÉ 1 Créer des écoles pour répondre au choc démographique	9
PRIORITÉ 2 Valoriser la fonction de direction, renforcer son rôle pédagogique	11
PRIORITÉ 3 Accompagner chaque enseignant entrant dans le métier	14
PRIORITÉ 4 Promouvoir les stratégies de réussite et le développement de pratiques de remédiation dans les établissements	16
PRIORITÉ 5 Face aux difficultés, permettre aux écoles d'innover et de s'adapter	19
PRIORITÉ 6 Améliorer l'orientation en vue d'une meilleure continuité des parcours	21
PRIORITÉ 7 Améliorer l'attractivité de l'enseignement qualifiant	23
PRIORITÉ 8 Dynamiser la carrière des enseignants	26
PRIORITÉ 9 Accompagner l'entrée dans l'enseignement supérieur	29
PRIORITÉ 10 Assurer plus d'égalité dans le financement par élève	32

AVANT-PROPOS

UN ENSEIGNEMENT LIBRE ET ENGAGÉ AU SERVICE DE LA SOCIÉTÉ

L'enseignement catholique fédère quelque 800 Pouvoirs organisateurs d'écoles maternelles, primaires, secondaires, spécialisées, supérieures et de promotion sociale, ainsi que de centres PMS. Près de 480 000 élèves et étudiants fréquentent un établissement du réseau. Dans l'enseignement obligatoire en Communauté française, un élève sur deux est inscrit dans une école de l'enseignement catholique.

Ouvert au débat et à l'expression des convictions, l'enseignement catholique trouve, dans la tradition chrétienne de l'éducation, une ressource tant philosophique que pédagogique précieuse pour penser le sens et l'organisation de l'école aujourd'hui.

Soucieux de développer toutes les dimensions de la personne humaine, le projet de l'enseignement catholique vise à articuler la raison avec le dialogue des convictions, et l'idée d'une construction autonome et progressive de sa personnalité avec celle de la transmission d'une culture.

L'enseignement catholique participe ainsi, aux côtés d'autres traditions, au combat visant à ce que nos représentations culturelles ne soient pas dominées par les logiques instrumentales, de consommation ou de marché. À cet égard, l'enseignement catholique réaffirme son attachement à l'intérêt général de sa mission et son souci de contribuer au service public d'éducation. Il inscrit son action dans le cadre des missions et objectifs définis par la Communauté française tout en veillant à la défense du principe constitutionnel de liberté d'enseignement.

Par son mode d'organisation associatif, l'enseignement catholique entend privilégier l'engagement des acteurs de la société civile dans les défis de l'éducation. Ses Pouvoirs organisateurs sont organisés au niveau local sous forme d'ASBL gérées par des bénévoles de tous horizons socioprofessionnels. L'enseignement catholique mise ainsi sur la participation, la responsabilité et la solidarité des acteurs individuels et collectifs pour contribuer efficacement, et dans un souci d'équité, aux missions de l'enseignement en Communauté française. C'est pourquoi, l'enseignement catholique veille aussi à la défense du principe constitutionnel de liberté d'association.

INTRODUCTION

LES MEILLEURES CHANCES POUR TOUS

Un des axes prioritaires du projet éducatif de l'enseignement catholique est la volonté d'offrir à tous les élèves et étudiants que les familles lui confient les meilleures conditions d'éducation. Il cherche à garantir à tous un développement équilibré et une émancipation personnelle propices à une insertion réussie dans la vie en société.

LES MEILLEURES CONDITIONS D'ÉDUCATION POUR CHACUN

De ce point de vue, l'enseignement catholique souhaite attirer l'attention des autorités publiques sur quelques aspects particuliers.

Une place pour chacun dans une école : ce qui allait de soi il y a peu ne va plus de soi aujourd'hui, étant donné que le nombre de naissances augmente, tant en Région bruxelloise qu'en Région wallonne. Créer des places, créer des écoles, voilà un défi auquel l'enseignement catholique est prêt à s'associer.

Un souci constant pour les jeunes les plus fragiles : L'enseignement catholique est conscient des efforts que les autorités publiques ont déployés pour aider les écoles socioéconomiquement défavorisées. Face aux difficultés, il souhaite cependant moins de contraintes dans l'usage des moyens pour permettre aux écoles d'innover et de s'adapter au mieux aux publics qui les fréquentent. L'évaluation des résultats donnera la garantie de leur bon usage.

La remédiation et l'orientation : deux leviers puissants pour accompagner le parcours individuel de chacun, surtout des plus fragiles. Là aussi, une certaine liberté dans une part des ressources confiées aux écoles permettra aux équipes éducatives de trouver les modalités les mieux adaptées à des situations toujours spécifiques.

L'égalité de dignité de chaque enfant : elle passe par la poursuite et l'intensification des efforts consentis pour établir l'égalité de dignité des filières, que ces efforts se déploient en faveur de l'enseignement technique et professionnel ordinaire ou spécialisé, ou vers l'orientation au cours du continuum pédagogique. Il faut, sans doute, même imaginer une réorganisation des filières de l'enseignement secondaire, si l'on veut rencontrer cet objectif.

Une plus grande lucidité, à l'entame de l'enseignement supérieur, qui nécessite de déterminer, à nouveau frais, un point d'équilibre entre amélioration de l'accès et qualité de l'enseignement supérieur. Le cadre d'« enveloppe fermée » complique cette tâche en Fédération Wallonie-Bruxelles, alors que l'enjeu est déterminant pour l'avenir de notre société, et que la concurrence internationale est de plus en plus exacerbée.

Une attention particulière pour les adultes en reprise d'études ou en recyclage, qui implique de recentrer l'enseignement dans ce qui fait sa plus-value, à savoir permettre aux jeunes, aux adultes, non seulement de prouver, et donc de détenir et valoriser leurs compétences professionnelles (à quelque niveau que ce soit), mais aussi de prouver, et donc de détenir et

valoriser les compétences citoyennes. À la fois enseigner, c'est-à-dire donner accès aux signes, et éduquer, c'est-à-dire conduire vers le dehors, et non pas former.

LES MEILLEURES CHANCES POUR TOUS GRÂCE AUX ACTEURS

Les meilleures chances pour tous : c'est un challenge que l'enseignement catholique ne pourra relever que grâce à ses acteurs.

L'arrivée de nouveaux enseignants est particulièrement nécessaire pour faire face aux besoins liés, notamment, à la croissance démographique. Mais le différentiel entre enseignants entrants et sortants est très tendu, quasi nul. Il faut donc augmenter l'attrait de la profession et s'employer à y maintenir celles et ceux qui s'y engagent. Ainsi, pour être en mesure d'organiser l'accompagnement de chaque nouvel enseignant, les écoles doivent bénéficier de moyens complémentaires spécifiques ou, à tout le moins, d'une marge d'autonomie d'utilisation des moyens disponibles.

Enseignant, un métier en pleine mutation. En effet, les enseignants doivent faire face à des exigences croissantes liées à deux évolutions marquantes : celle des publics et des parents et celle des technologies. Cette situation impose des mesures d'envergure pour dynamiser la carrière des enseignants. L'enjeu est de taille : de la qualité de l'apprentissage dépend les performances des apprenants.

Des directeurs reconnus, soutenus et valorisés, voilà ce dont les écoles ont besoin pour dynamiser aussi les équipes. Actuellement, les directeurs, surtout dans l'enseignement fondamental, ne parviennent pas à consacrer assez de temps au pilotage pédagogique de leur établissement. Or, de nombreuses observations tendent à prouver que les écoles performantes sont celles dont le directeur exerce un véritable rôle de leader, surtout du point de vue pédagogique. Valoriser la fonction de direction, c'est une manière d'assurer le succès de tous et de participer au développement de la société.

LES MEILLEURES CHANCES POUR TOUS GRÂCE À UNE ÉGALITÉ DE TRAITEMENT

Les meilleures chances pour tous, c'est une finalité conforme au principe constitutionnel d'égalité de traitement inscrit à l'article 24, § 4 de la Constitution.

Dans l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles, un élève sur deux est inscrit dans une école de l'enseignement catholique. Celui-ci est donc un acteur important du service public d'éducation. Mais le financement par élève lui est très défavorable, créant *de facto* une inégalité de traitement des élèves. Puisque le Secrétariat général de l'Enseignement catholique est chargé de représenter les organisateurs de l'enseignement libre confessionnel auprès des instances politiques, il est tout naturel qu'il réclame l'application intégrale des accords de la Saint-Boniface et la mise en place à moyen terme, comme c'est déjà le cas en Communauté flamande, d'un régime de subventionnement conforme au prescrit constitutionnel d'égalité de traitement.

TABLEAU : SOLDE DES PLACES À CRÉER À BRUXELLES (ENSEIGNEMENT ORDINAIRE)

	MATERNEL	PRIMAIRE	SECONDAIRE
Places à créer (2010 à 2020) selon les prévisions de l'IBSA (Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse)	9.000	21.000	12.500
Places créées de 2010 à 2012	1.508	4.679	1.324
enseignement francophone	1.239	3.857	1.266
enseignement néerlandophone	269	822	58
Création de places programmées	5.887	8.873	2.230
enseignement francophone	4.951	7.049	2.230
enseignement néerlandophone	936	1.824	nd
Solde restant à couvrir	1.605	7.448	8.946

Source : Service gestion économique du SeGEC (2013)

PRIORITÉ 1

CRÉER DES ÉCOLES POUR RÉPONDRE AU CHOC DÉMOGRAPHIQUE

1.

Selon les prévisions du Bureau du Plan¹, la population de la Belgique est appelée à augmenter de 7,8% entre 2010 et 2020. Cette augmentation s'explique à la fois par l'augmentation de l'espérance de vie, la reprise de la fécondité et l'influence des migrations internationales. Cette croissance démographique, particulièrement soutenue à Bruxelles, se fera sentir dans tous les arrondissements. Entre 2010 et 2020, le Bureau du Plan estime que le nombre de naissances va croître de 6,7% en Région wallonne et de 16,7% en Région de Bruxelles-capitale.

Selon les prévisions, la natalité continuera à croître à Bruxelles jusqu'en 2023. Le défi démographique auquel la région centrale du pays doit faire face est donc loin d'être terminé, alors que l'évolution observée sur les dix dernières années est déjà impressionnante. De 2003 à 2013, la population en âge d'école maternelle a augmenté, à Bruxelles, de 11 736 élèves (+31,6%). Sur la même période, l'augmentation du nombre d'enfants en âge d'école primaire s'élève à 13 646 unités (+19,8%), tandis que la croissance des effectifs du secondaire atteignait 6 922 élèves (+10,7%).

Le nombre total d'habitants de la Région bruxelloise devrait ainsi passer de 953 000 habitants en 2000 à 1 322 000 habitants en 2025 (+ 369 000 habitants). Outre les défis urbanistiques et sociaux que cette évolution représente à moyen terme, les pouvoirs publics doivent, dès maintenant, prendre les mesures nécessaires pour s'assurer que les infrastructures scolaires seront aptes à répondre à la demande. Ces mesures concernent l'ensemble des régions du pays, dès lors que l'augmentation de la population bruxelloise fera croître le niveau des migrations vers les autres arrondissements.

OÙ EN EST-ON AUJOURD'HUI ?

En 2010, l'Institut bruxellois de statistique et d'analyse (IBSA) estimait qu'il fallait créer, à Bruxelles, 42 500 places dans les établissements scolaires bruxellois, à l'horizon 2020 (9000 places en maternel, 21 500 places en primaire et 12 500 places en secondaire). Où en est-on aujourd'hui ? Dans l'enseignement fondamental, en dépit des créations de places déjà réalisées, les écoles situées dans le nord-ouest de

la capitale connaissent une situation de forte saturation. Dans l'enseignement secondaire, quelques projets de création de nouveaux établissements ont vu le jour, afin de répondre à l'accroissement de la demande. Bien que la croissance des effectifs ne se fera principalement sentir qu'après 2015 dans l'enseignement secondaire, on y observe déjà des tensions très fortes, liées à la ghettoïsation de certains quartiers. Enfin, dans l'enseignement spécialisé, les établissements qui accueillent les élèves de types 2, 3 et 4 sont à saturation, ce qui contraint un nombre croissant d'élèves à de longs déplacements pour être scolarisés dans les écoles d'enseignement spécialisé situées en Brabant wallon et dans le Hainaut.

Le tableau ci-contre permet de prendre la mesure des places créées dans l'ordinaire depuis 2010, ainsi que des projets annoncés par les pouvoirs publics. Dans l'enseignement maternel, le nombre de places encore à créer - par des extensions ou des créations de nouveaux établissements - est relativement peu important (1605 places à ouvrir durant la prochaine législature). Il ne faut toutefois pas sous-estimer l'extrême difficulté, pour des écoles déjà largement saturées, de créer encore de nouvelles places. À cet égard, il conviendra, pour y arriver, de privilégier les mesures permettant la création de nouveaux établissements.

LE SOLDE DES PLACES À CRÉER

En dépit des efforts déjà réalisés et des accroissements de capacité programmés, le solde des places encore à créer dans l'enseignement obligatoire est particulièrement élevé (7448 places en primaire et 8946 places dans le secondaire).

Pour répondre à l'urgence démographique, des moyens financiers importants doivent être dégagés par la Fédération Wallonie-Bruxelles pour réaliser des extensions d'écoles et permettre la création de nouveaux établissements. L'enseignement catholique est conscient de cet enjeu et souhaite apporter sa contribution à la prise en charge du choc démographique. Toutefois, les Pouvoirs organisateurs ne possèdent pas de réserves propres suffisantes, et les mécanismes actuels de financement à leur disposition permettent difficilement la création de nouveaux établissements.

1. Perspectives de population 2010-2060, Bureau fédéral du Plan (décembre 2011).

Actuellement, le « Fonds de garantie » de l'enseignement libre intervient seulement sous la forme d'une prise en charge d'une partie des intérêts d'emprunts, sans aucune intervention en capital.

De plus, les règles actuelles de financement sont trop contraignantes : l'accès au Programme prioritaire de travaux (PPT) n'est possible que s'il n'y a pas de création de places, et on ne peut combiner accès au PPT et au Fonds de garantie.

Le SeGEC demande aux pouvoirs publics de mettre en place un mécanisme de financement qui ne repose pas uniquement sur l'endettement des Pouvoirs organisateurs, mais qui permette à ceux-ci de bénéficier d'un financement en capital pour créer de nouvelles écoles là où cela s'avère nécessaire. Ce mécanisme, comme c'est le cas pour les subventions actuelles, serait lié à un engagement de ne pas affecter les bâtiments à d'autres missions que l'enseignement.

Une telle réforme doit également viser à rétablir l'égalité de traitement entre les réseaux dans le domaine des bâtiments scolaires. Actuellement, si l'on tient compte tant du Fonds de garantie et que du Programme prioritaire de travaux, la Fédération Wallonie-Bruxelles dépense annuellement 347 EUR par élève pour financer les infrastructures scolaires de son réseau, alors que son intervention est limitée à 128 EUR par élève dans l'officiel subventionné et à 85 EUR par élève dans le réseau libre.

À côté de l'aspect « bâtiment », la croissance des effectifs à scolariser dans les prochaines années, tant à Bruxelles que dans certaines sous-régions de Wallonie, impliquera l'engagement de personnel supplémentaire dans les diverses fonctions liées au domaine de l'éducation (direction, enseignants, éducateurs, puéricultrices...). Une politique active devra être menée par les pouvoirs publics pour veiller à assurer que les ressources humaines seront suffisantes pour répondre à la croissance des besoins, particulièrement dans les secteurs où l'on constate déjà aujourd'hui une situation de pénurie. Selon les estimations réalisées au SeGEC, la croissance démographique bruxelloise nécessitera, à elle seule, l'engagement d'environ 1800 ETP à l'horizon 2020.

NOS PROPOSITIONS

Pour mettre l'offre d'enseignement en adéquation avec la croissance démographique attendue dans les prochaines années, tant à Bruxelles qu'en Wallonie, le SeGEC demande aux pouvoirs publics de revoir le mode de financement des infrastructures scolaires. L'octroi d'une intervention en capital permettra aux Pouvoirs organisateurs de l'enseignement libre de créer de nouveaux établissements là où la demande existe. Deux modalités peuvent, à cet égard, être envisagées :

TABLEAU : FINANCEMENT DES BÂTIMENTS SCOLAIRES PAR LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (2012)

	Réseau FWB	Réseau OS	Réseau libre
Montant par élève	347 EUR	128 EUR	85 EUR
En % du réseau de la CF	100%	36,9%	24,5%

Source : Service Gestion économique du SeGEC

En Communauté flamande, le régime de subventionnement des infrastructures scolaires a été revu à la lumière du prescrit constitutionnel d'égalité de traitement. L'enseignement libre néerlandophone bénéficie, pour les constructions scolaires, de conditions identiques de financement par rapport à l'officiel subventionné. Concrètement, au nord du pays, une intervention en capital portant sur 70% du montant de l'investissement est octroyée à l'enseignement subventionné par le Gouvernement flamand.

Enfin, pour rendre possible la création de nouveaux établissements scolaires, les pouvoirs publics doivent veiller, tant à Bruxelles qu'en Wallonie, à accroître les surfaces dédiées aux équipements d'intérêt collectif dans les plans de secteur / plan régional d'affectation des sols.

- étendre à l'enseignement libre le mode de financement des infrastructures scolaires applicable à l'officiel subventionné, soit une réforme équivalente à ce qui se pratique déjà aujourd'hui en Communauté flamande, conformément au principe constitutionnel d'égalité de traitement ;

- permettre l'accès au Programme prioritaire de travaux (PPT) des projets de construction/rénovation qui prévoient, dans l'enseignement obligatoire, la création de nouvelles places dans les établissements scolaires par :

- l'assouplissement des règles de financement actuelles;
- le refinancement du Programme prioritaire de travaux, éventuellement par le transfert d'une partie de moyens disponibles au Fonds de garantie.

PRIORITÉ 2

VALORISER LA FONCTION DE DIRECTION, RENFORCER SON RÔLE PÉDAGOGIQUE

2.

Plus que de réformes structurelles, l'amélioration des résultats demande de créer les conditions d'une dynamique pédagogique volontaire au sein des établissements. Pour cela, les écoles ont besoin de directeurs motivés et en capacité de mobiliser, piloter et responsabiliser l'équipe enseignante. En inscrivant leur action dans une vision partagée et en bénéficiant de la liberté nécessaire dans l'organisation de leur établissement, ils sont alors en mesure de développer des projets et des partenariats.

Aujourd'hui, en Fédération Wallonie-Bruxelles, ce rôle essentiel doit être mieux soutenu et valorisé. Les directeurs ne sont pas en mesure de déléguer certaines tâches afin de consacrer assez de temps au pilotage pédagogique. Et leur fonction souffre d'un déficit de reconnaissance, notamment au niveau salarial.

UNE FONCTION EXIGEANTE

Le métier de directeur, comme les autres métiers de l'enseignement, a considérablement changé au cours des dernières décennies, les responsabilités se sont accrues et diversifiées.

Les évolutions sociales ont contribué à multiplier les sollicitations envers les écoles et complexifier leur gestion, alors que la reconnaissance de l'autorité ne va plus de soi. Familles, enseignants, personnel d'accueil, intervenants sociaux, monde judiciaire, monde politique, administration..., autant d'acteurs qui manifestent des attentes auprès des directeurs appelés à maîtriser, anticiper, gérer, justifier choix et actions dans de multiples domaines.

Il y a donc nécessité de mettre le directeur en état d'exercer correctement sa fonction par l'allègement des obligations administratives et par la possibilité de s'appuyer, pour certaines tâches, sur des collaborateurs compétents et en nombre suffisant.

UN RÔLE PRÉPONDÉRANT POUR AMÉLIORER LES RÉSULTATS

Ce sont les changements au sein des écoles, les améliorations des pratiques dans les classes et la gestion d'un climat d'école serein qui permettent d'améliorer la qualité et l'équité des résultats scolaires. Les

chefs d'établissement jouent un rôle prépondérant dans cette dynamique s'ils sont en mesure d'exercer un véritable leadership pédagogique auprès de leur équipe, de manière à engager les enseignants collectivement et de manière cohérente dans une dynamique d'établissement².

Ainsi, dans les systèmes éducatifs performants à travers le monde, au moins 40% du temps de travail des directeurs se centre sur le leadership pédagogique. En Fédération Wallonie-Bruxelles, les directeurs ne peuvent y consacrer en moyenne que moins de 15% de leur temps, essentiellement à cause de la lourdeur des contraintes administratives et de l'impossibilité de pouvoir déléguer une partie des tâches nécessaires pour assurer le fonctionnement de l'établissement³.

AMÉLIORER L'ENCADREMENT

LA SITUATION PRÉOCCUPANTE DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

Dans l'enseignement fondamental, le directeur est généralement seul pour répondre aux multiples sollicitations et pour faire face à la multitude de tâches nécessaires (gestion des bâtiments, hygiène, gestion de l'accueil extrascolaire...).

Les moyens d'encadrement prévus n'intègrent pas structurellement les besoins d'un soutien administratif et éducatif comme ils le sont, en partie, dans l'enseignement secondaire. En 2012, le financement d'une aide à la direction dans le fondamental s'élevait à 22,21 EUR par élève, pour autant que l'école compte au moins 180 élèves. Bien loin des besoins et de ce qui avait été annoncé en 2005 dans le « Contrat pour l'école ».

À titre d'illustration, en appliquant les conditions de subventionnement et de rémunération en vigueur, on peut estimer les moyens octroyés de la manière suivante (voir tableau 1 p. 12).

Les écoles fondamentales doivent faire face aux nécessités en recourant, selon leurs capacités et dans le cadre de quotas insuffisants, à d'autres types de contrats (PTP, ALE...) qui n'offrent pas le degré de qualification requis, ni la stabilité de l'encadrement.

2. BRESSOUX P. (2008), « Effet établissement », in *Dictionnaire de l'éducation*, Presses Universitaires de France, pp. 212-216. Rapport McKINSEY (septembre 2007), *How the world's best performing school systems come out on top*.

3. E. DENOEL et B. GERARD (2012), *Enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique : comment s'inspirer des systèmes étrangers*, disponible sur www.esr.irisnet.be/publications/les-debats-du-conseil-1/jeudi-25-octobre-2012/presentation2_Etienne_Denoel.pdf/view.

TABLEAU 1 : ENCADREMENT DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL ET SECONDAIRE

Nombre d'élèves	Nombre d'emplois	
	École fondamentale ordinaire	École secondaire ordinaire
80	0,00 ETP	2 ETP (*)
180	0,16 ETP	3 ETP (*)
300	0,21 ETP	4 ETP
540	0,48 ETP	7 ETP
700	0,62 ETP	9 ETP
900	0,80 ETP	10 ETP

(*) La norme minimale de maintien d'une école secondaire rend ces situations théoriques, sauf pour les écoles en création.

Source : Service d'Étude du SeGEC

Par ailleurs, l'utilisation d'une partie du capital-périodes pour assurer ces soutiens est quasi impossible pour les écoles fondamentales. Le directeur ne peut donc déléguer une partie des tâches et se retrouve souvent seul face à la multiplication des sollicitations et des nécessités de tous ordres, au risque d'être victimes de surmenage ou de découragement.

LES BESOINS DE COORDINATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

La taille des établissements et des équipes pédagogiques, la diversité des cours, la multiplicité des options et des profils d'enseignants nécessitent de penser au partage du leadership. Le directeur doit pouvoir s'appuyer sur des coordinateurs afin d'animer l'équipe et d'en assurer la cohérence pédagogique. Pourtant, au cours des dernières années, l'utilisation des ressources d'encadrement à des fins de coordination a été limitée à 3% du temps d'encadrement alloué.

Par ailleurs, si les besoins éducatifs et administratifs sont mieux pris en compte structurellement, dans l'enseignement secondaire, il conviendrait d'envisager une évolution plus progressive des moyens éducatifs, en prévoyant notamment des postes à mi-temps.

D'autre part, faute d'un encadrement spécifique, certains directeurs doivent, en plus de leur école, assumer la responsabilité d'un internat.

Dans l'enseignement spécialisé, le cadre éducatif doit mieux tenir compte de la prise en charge des élèves à besoins spécifiques, particulièrement dans les plus petites structures.

DE L'AIDE À LA GOUVERNANCE AUSSI DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Les Hautes Écoles, issues de fusions ou non, avec plusieurs implantations souvent éloignées géographiquement, doivent assurer une gestion au plus près des membres du personnel. Outre les directeurs-présidents et directeurs de catégorie prévus par décret, il devient nécessaire de pourvoir à des postes de directeur-adjoint ou directeur de département. En outre, la complexité des parcours de formation et l'animation des équipes nécessitent la mise en place de coordination. Ces nouveaux postes sont de plus en plus nécessaires.

RENDRE LA FONCTION DE DIRECTION SUFFISAMMENT ATTRACTIVE

Outre les améliorations organisationnelles nécessaires pour que les directeurs puissent remplir leurs missions tout en consacrant plus de temps au pilotage pédagogique, l'attractivité de la fonction de direction implique de proposer une rémunération à la hauteur des responsabilités exercées. Le tableau 2 (p. 13) montre que la prise de responsabilité n'est actuellement pas valorisée à sa juste proportion.

Un directeur en fin de carrière d'une grande école primaire perçoit un salaire 28% plus élevé qu'un enseignant. À titre de comparaison, en Communauté flamande, l'écart salarial est de 48%.

Par ailleurs, la revalorisation du barème octroyé aux instituteurs et aux régents ayant obtenu un master (second cycle, application du barème 501) a pour conséquence que certains directeurs perçoivent une rémunération inférieure à celle de membres du corps enseignant. Cet écart s'élève à 9,6% dans une école fondamentale de taille moyenne. Pour une petite école (moins de 71 élèves), un chef d'établissement peut gagner 13,9% de moins qu'un enseignant qu'il dirige. Ce problème est amplifié par le fait qu'accaparés par un emploi du temps surchargé, les directeurs n'ont pas la possibilité de suivre les formations permettant d'obtenir cette revalorisation.

Les chiffres du tableau 3 (p. 13) illustrent la nécessité de revoir les grilles salariales des directions afin de garantir une juste valorisation de la prise de responsabilité et de la charge de travail.

LES DIRECTEURS DES ÉCOLES D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIALISÉ

Les directeurs des écoles d'enseignement secondaire spécialisé organisant les formes 1, 2 et 3 ne bénéficient pas des mêmes barèmes que leurs collègues directeurs dans l'enseignement secondaire ordinaire alors que la fonction est comparable. Cette anomalie barémique doit être corrigée.

TABLEAU 2 : ÉCART SALARIAL ENTRE DIRECTEUR ET ENSEIGNANT (ANCIENNETÉ 0)

		Fédération Wallonie-Bruxelles	Communauté flamande
Maternel	Petite école	14,0%	31,1%
	Grande école	28,2%	31,1%
Primaire	Petite école	14,0%	31,1%
	Grande école	28,2%	48,4%
Secondaire inférieur		28,2%	48,4%
Secondaire supérieur		31,0%	38,8%

Source : Teacher's and School head's Salaries in Europe 2011/2012 (Eurydice)

TABLEAU 3 : ÉCART SALARIAL ENTRE DIRECTEUR ET INSTITUTEUR (ÉCOLE FONDAMENTALE DE TAILLE MOYENNE)

	Ancienneté 0	25 ans d'ancienneté
Directeur / instituteur	23,9%	18,3%
Directeur / instituteur avec Master	-0,8%	-9,6%
Directeur avec Master / instituteur avec Master	9,7%	2,4%
Directeur avec Master / instituteur	37,0%	34,1%

Source : Titres de capacité et barèmes, SeGEC (index 1,6084)

NOS PROPOSITIONS

Afin de recruter et garder des directeurs motivés et de leur garantir les conditions pour exercer un véritable rôle de leader de leur équipe pédagogique, nous proposons :

- la révision de la rémunération des directions, afin d'assurer une tension salariale entre les chefs d'établissement et les enseignants valorisant suffisamment la prise de responsabilité et la charge de travail ;
- le renforcement de l'aide spécifique aux directions

du fondamental, au minimum à hauteur d'un équivalent temps plein par tranche de 500 élèves ;

- l'assouplissement des règles d'utilisation du capital-période ou du NTTP, de telle manière que davantage de tâches utiles en dehors du face-à-face en classe puissent être confiées à certains enseignants ;
- une meilleure prise en compte des spécificités de l'enseignement spécialisé, en matière de cadre éducatif ;
- une évolution plus progressive des normes d'encadrement éducatif, en envisageant des postes à mi-temps ;
- la simplification des diverses tâches administratives.

LE MANDAT DE DIRECTEUR EN HAUTE ÉCOLE

Dans les Hautes Écoles, chaque directeur (y compris le directeur-président) est désigné pour un mandat de 5 ans, au terme d'une procédure électorale auprès de l'ensemble des membres du personnel visés par la fonction. La participation du personnel à la désignation d'un directeur risque de favoriser un choix lié à la popularité plutôt qu'aux compétences. Ce système doit être revu.

Par ailleurs, au vu de la taille que prennent la plupart des établissements d'enseignement supérieur, il convient de revaloriser les grilles salariales, pour mettre la rémunération des directeurs en adéquation avec les responsabilités qu'ils assument.

LES DIRECTEURS DES ÉCOLES SUPÉRIEURES DES ARTS

Depuis quelque temps, les directeurs des ESA sont également des directeurs à mandat. Il serait indiqué d'élargir à leur égard la mesure qui a été prise au bénéfice des directeurs des Hautes Écoles, et qui permet de valoriser leur allocation complémentaire dans le traitement en vue de la pension.

UN MANDAT D'ADMINISTRATEUR D'INTERNAT

Les internats remplissent une fonction sociale importante, mais n'ont pas connu d'amélioration de leur soutien. Entre autres, il s'agit de corriger les inégalités de traitement, notamment à travers le financement d'une fonction d'administrateur d'internat, quel que soit le réseau. Cette fonction apparaît d'autant plus indispensable, vu l'évolution et la complexité croissantes des missions pédagogiques et sociales que leur confient les familles et les services sociaux.

LES DIRECTEURS DES CENTRES PMS

L'évolution du travail des centres PMS, la complexité des situations, le renforcement du partenariat avec les établissements scolaires et les internats impliquent que les directions des centres PMS puissent se consacrer essentiellement à leur fonction de leadership d'une équipe tridisciplinaire. Sans aide administrative pour les centres PMS, ils ne peuvent y arriver. Par ailleurs, les directions des centres PMS doivent bénéficier de deux dispositions dont les directions de l'enseignement obligatoire bénéficient déjà : un statut spécifique et une formation initiale subsidiée.

PRIORITÉ 3

ACCOMPAGNER CHAQUE ENSEIGNANT ENTRANT DANS LE MÉTIER

3.

A lors que l'arrivée de nouveaux enseignants est particulièrement nécessaire pour faire face aux besoins, nombreux sont ceux qui abandonnent rapidement le métier, faute d'y trouver un environnement et un soutien professionnel suffisamment motivants.

Si la formation initiale permet d'acquérir des savoirs et des compétences, si elle permet de s'essayer, dans des classes, à des séquences d'apprentissage, elle ne suffit pas à l'entrée dans le métier. Il serait utile de promouvoir, au sein de chaque établissement, un accompagnement structuré du personnel entrant en fonction.

UNE INSERTION DIFFICILE DANS LE MÉTIER

Les premiers moments d'exercice réel du métier d'enseignant sont essentiels pour la suite de la carrière. Les témoignages ne manquent pas pour illustrer les difficultés éprouvées en début de carrière et amenant les novices à questionner leur volonté de poursuivre.

Nombreux sont ceux qui, après une courte période et particulièrement au cours de la première année de carrière, abandonnent parce qu'ils n'ont pas pu faire face au groupe-classe, parce qu'ils ont découvert un environnement où les conditions de travail, le contact difficile avec les élèves, les familles ou les collègues, le manque de soutien, l'absence d'information ou de support ont eu raison de leur motivation.

Par ailleurs, de manière fréquente, les enseignants débutants n'ont pu trouver des conditions de travail leur permettant de s'investir ou de construire un projet professionnel. Les premières expériences professionnelles sont souvent faites de remplacements de dernière minute et de courte durée. Le débutant est alors confronté directement à un groupe-classe sans avoir pu réellement préparer son cours et prendre connaissance du continuum et du contexte dans lequel il est appelé à travailler¹.

On peut observer que l'insertion est aussi difficile pour ceux qui, après une autre carrière, font le choix d'enseigner, notamment dans les cours techniques et

professionnels.

Les premières heures de cours, les premières confrontations aux réactions des élèves, des parents, des collègues sont souvent des moments chargés d'émotions, de doutes, de stress que les débutants ne peuvent que rarement partager ou analyser, faute de lieu et de temps consacrés à cet accompagnement.

CONSTRUIRE UN ACCOMPAGNEMENT COHÉRENT DANS CHAQUE ÉCOLE

Certes, certaines initiatives existent, dans les écoles ou à travers des formations spécifiques et l'accompagnement pédagogique mis en place par les réseaux. Mais celles-ci sont spontanées, organisées ou suivies selon les bonnes volontés.

Pourtant, pour être efficace, l'accompagnement en début de carrière doit être pensé et organisé de manière cohérente au sein des établissements accueillant les enseignants débutants. À travers des actions de tutorat, de soutien et d'apprentissage par les pairs et la direction, des feedbacks par rapport à ses pratiques permettant de développer l'auto-analyse, il s'agit de procurer un support personnel, émotionnel, social et professionnel aux enseignants.

Cette perspective nécessite de mettre en œuvre des conditions permettant d'identifier des gens, de créer des lieux et des temps où cet accompagnement des débutants sera organisé de manière généralisée.

Si l'on peut envisager que, dans une réforme de la formation initiale, certains aspects puissent être pris en compte, il apparaît qu'un accompagnement est nécessaire au sein même des établissements, ne fût-ce qu'en raison de la proximité des actions, de la diversité grandissante des parcours amenant au métier d'enseignant et des contextes dans lesquels les écoles opèrent.

Il conviendrait, par ailleurs, de soutenir et d'accompagner les enseignants qui s'engageraient dans ces projets d'accompagnement.

1. « Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail », *Les Cahiers de recherche du Girséf*, n°92, avril 2013.

GARANTIR LE CHOIX LORS DU RECRUTEMENT

Si l'accompagnement des nouveaux enseignants doit être généralisé, il est aussi essentiel que les Pouvoirs organisateurs puissent veiller à recruter la bonne personne à la bonne place. La Constitution garantit à la fois la liberté d'association et d'enseignement.

Le SeGEC reste attentif au respect de ces dispositions, et ce dans l'ensemble du dispositif décréteil. Par exemple, dans la gestion des ressources humaines, il faut rappeler que ces principes constitutionnels garantissent aux Pouvoirs organisateurs le droit de recruter eux-mêmes leurs membres du personnel, même si des conditions peuvent être posées à leur subventionnement. Il est essentiel de préserver l'autonomie des Pouvoirs organisateurs dans le recrutement, tant des enseignants que des directions, et de garantir leur droit à mettre en concurrence plusieurs candidats.

Dans l'enseignement secondaire qualifiant et dans l'enseignement de promotion sociale, il est particulièrement important de permettre à des personnes provenant du monde des entreprises de pouvoir être engagées comme professeurs, de manière à ce que cet enseignement aux adultes colle aux réalités du monde socio-économique.

NOS PROPOSITIONS

Pouvoir construire, au sein des écoles, un accompagnement de chaque nouvel enseignant demande :

- de donner aux PO et aux directeurs la capacité de confier la mission d'accompagnement à certains enseignants en tenant compte de leur expérience professionnelle, de compétences acquises dans des formations complémentaires certifiées, de leur connaissance des projets et de la culture de l'établissement, mais aussi de capacités adaptées à cette mission (capacité d'analyse et d'explication d'une pratique, aptitude à formuler un feedback...) ;
- de faire évoluer la conception et la définition de la charge des enseignants et des agents PMS débutants et des personnes désignées pour les accompagner dans l'établissement afin de pouvoir y intégrer des temps spécifiques (accompagnement en classe, temps de débriefing et d'échanges, temps de préparation, temps de formation...) ;
- de bénéficier de moyens complémentaires spécifiques ou d'une marge d'autonomie d'utilisation des moyens disponibles pour dégager un crédit horaire permettant la mise en place d'un accompagnement de chaque nouvel enseignant ;
- de dégager des moyens de formation et d'accompagnement qui permettent de préparer et soutenir le changement de posture professionnelle des enseignants et des agents PMS à qui seraient confiées ces nouvelles missions.

PRIORITÉ 4

PROMOUVOIR LES STRATÉGIES DE RÉUSSITE ET LE DÉVELOPPEMENT DE PRATIQUES DE REMÉDIATION DANS LES ÉTABLISSEMENTS

4.

ÉCHECS ET REDOUBLEMENTS COMME SIGNAUX

En Fédération Wallonie-Bruxelles, un élève sur 5 est en retard scolaire à l'issue du primaire. Et, comme l'indique le graphique ci-dessous, 24,2% des élèves de 15 ans ont redoublé au moins une fois. Alors qu'ils ne sont que 10,4% en moyenne dans l'Union européenne et que certains pays obtiennent de bons résultats sans recours au redoublement.

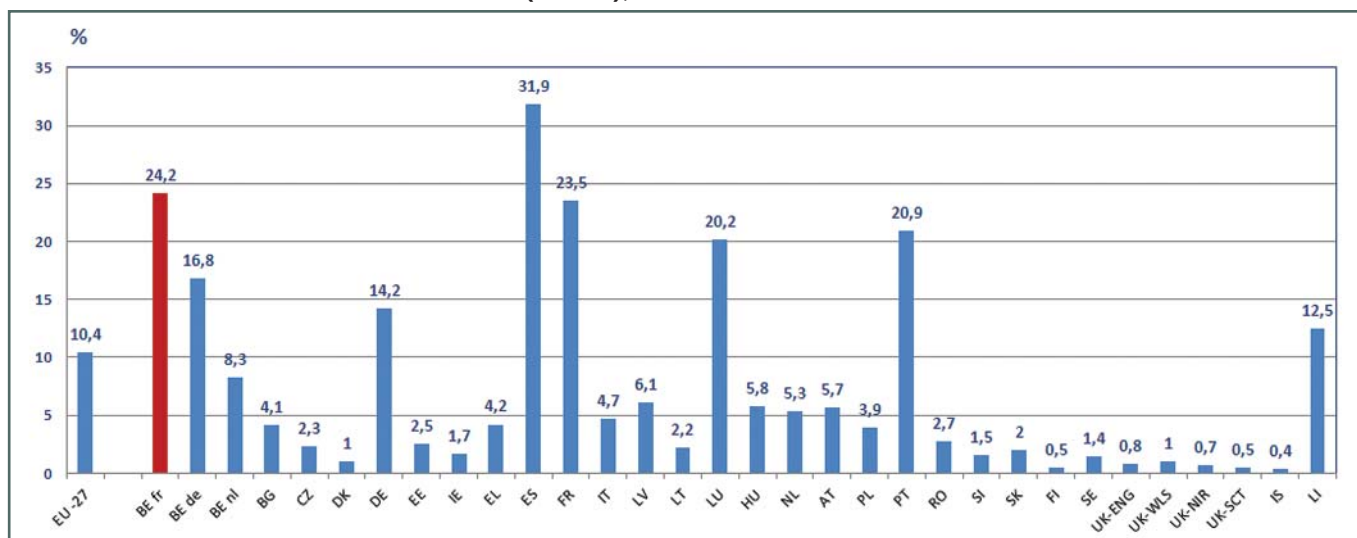
Les recherches scientifiques concluent d'ailleurs que le redoublement n'est pas une solution efficace pour les élèves⁴. Au contraire, les retards scolaires ne font souvent qu'amplifier les différences, les phénomènes

de relégation et les abandons.

Les statistiques relèvent aussi que les retards scolaires réduisent les chances de poursuivre et de réussir des études supérieures. Les élèves avec plus d'un an de retard en fin de secondaire ont, par exemple, jusqu'à deux fois plus de risques d'abandonner leur première année dans l'enseignement supérieur⁵.

Par ailleurs, nous assistons à un mouvement d'externalisation de la réponse aux difficultés des élèves (recours à des opérateurs privés ou médicalisation des difficultés comportementales) contre laquelle il s'agit de lutter.

PROPORTION D'ÉLÈVES DE 15 ANS AYANT REDOUBLÉ AU MOINS UNE FOIS AU NIVEAU SECONDAIRE INFÉRIEUR (CITE2), 2009



Source : Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe : réglementations et statistiques - Bruxelles : Eurydice 2011 - analyse secondaire de la base de données PISA 2009, OCDE

4. H. DRAELANTS, « Le redoublement est moins un problème qu'une solution » (juillet 2006), *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation – Girsef* (n°52)

5. Les indicateurs de l'enseignement 2012

DE LA NÉCESSITÉ DE SOUTENIR RAPIDEMENT LES ÉLÈVES DANS LEURS DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

La difficulté est inhérente à tout apprentissage. Les expériences et les études montrent que les approches pédagogiques fondées sur la confiance dans les capacités des élèves à atteindre des résultats élevés et sur la détection rapide des difficultés individuelles en vue de mobiliser rapidement des moyens de remédiation au sein de la classe sont particulièrement efficaces⁶.

Pour permettre à chaque élève d'atteindre les niveaux de compétences attendus et améliorer ainsi le niveau de qualification des jeunes, il est nécessaire de pouvoir répondre aux besoins des élèves en difficulté, d'abord au sein de la classe et du cours, ensuite en prévoyant des temps d'accompagnement, voire éventuellement de renforcement de certaines matières.

D'autre part, le développement des compétences permettant à la fois de faire progresser tous les élèves et de détecter et identifier rapidement les difficultés individuelles d'un élève au sein d'un groupe-classe doit être une priorité inscrite dans la formation initiale et

continué des enseignants.

Le développement des réflexes professionnels permettant de reconnaître le droit à l'erreur de l'élève en cours d'apprentissage, d'adapter sa pratique en classe aux difficultés des élèves ou de concevoir et d'organiser un accompagnement rapide de ceux qui décrochent au sein de l'établissement doit être renforcé dans la formation initiale et retravaillé régulièrement en cours de carrière, en misant notamment sur la nécessité de développer les collaborations en équipe.

Ces besoins de formation nécessitent, en Communauté française, de développer la connaissance et l'analyse de pratiques et d'expériences vécues en classes. D'autre part, plutôt que de multiplier les structures d'aide, l'accompagnement des élèves doit se concevoir en renforçant la collaboration entre les parents, les équipes PMS, les enseignants et, le cas échéant, les responsables et éducateurs d'internats.

Enfin, l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire nécessite d'être évaluée en vue de mieux soutenir et encadrer les partenariats entre enseignement spécialisé et enseignement ordinaire.

DANS L'ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE AUSSI...

Reprendre des études dans le cadre de la vie adulte n'est pas chose aisée et nécessite de pouvoir être soutenu dans son orientation, dans la définition de son projet personnel et professionnel et dans le suivi de son parcours de formation.

Les expériences et recherches ont montré qu'un suivi individualisé des étudiants permettait d'améliorer les résultats et de diminuer les abandons liés aux aléas de la vie. Au-delà des mesures liées à la discrimination positive, le financement de moyens spécifiques de soutien social et pédagogique des adultes doit être accordé et pérennisé dans chaque établissement.

L'ÉCOLE DÈS 5 ANS

Si aujourd'hui, la plupart des enfants sont inscrits dès 3 ans en maternelle, l'école n'est obligatoire qu'à partir de 6 ans, à l'entame de l'enseignement primaire. Or, le continuum pédagogique prévu par le législateur envisage une première étape dans un cycle allant de 5 ans à 8 ans.

Il serait utile d'étudier la possibilité de rendre la fréquentation de l'école maternelle obligatoire dès 5 ans. Il s'agirait de la sorte que les enfants qui aujourd'hui, même s'ils sont inscrits, ne fréquentent pas régulièrement l'école puissent vivre, par des activités adaptées à leur âge, une adaptation aux codes de l'école et un apprentissage de la langue d'enseignement.

6. B. DE WAELE, *Pratiques d'écoles et équité* (2013), Service d'Étude du SeGEC

NOS PROPOSITIONS

Pour développer le soutien effectif et rapide des élèves dans leurs difficultés au sein des établissements, nous proposons de :

- permettre à chaque établissement de disposer d'une autonomie suffisante pour aménager les grilles horaires des élèves afin d'y intégrer des stratégies d'accompagnement des élèves en difficulté adaptées à leur public ;
- diffuser la connaissance des pratiques efficaces d'apprentissage et de remédiation au sein des établissements ;
- renforcer le développement des compétences de diagnostic et de remédiation dans la formation, tant initiale que continuée, des enseignants pour faire face aux difficultés scolaires des élèves et gérer l'hétérogénéité du public des classes ;
- renforcer les collaborations entre les écoles, les CPMS et les parents au bénéfice de l'accompagnement des élèves par l'adaptation du calcul des moyens d'encadrement des centres PMS. L'encadrement de chaque centre PMS doit être attribué sur base d'un nombre d'heures de prestations (à l'instar du NTTP dans l'enseignement secondaire) en tenant compte du nombre d'élèves, de leur place dans le cursus scolaire et de leurs caractéristiques ;
- évaluer la prise en compte de la situation des élèves à besoins spécifiques, notamment dans les pratiques d'intégration à travers les partenariats entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé ;
- développer un accompagnement individualisé des étudiants adultes dans l'enseignement de promotion sociale.

PRIORITÉ 5

FACE AUX DIFFICULTÉS, PERMETTRE AUX ÉCOLES D'INNOVER ET DE S'ADAPTER

5.

On peut observer que, pour diverses raisons, une série d'écoles sont confrontées à la multiplication de difficultés liées à des résultats décevants, des ségrégations sociales, économiques, ou à leur environnement.

Les dispositifs de discrimination positive, dans un premier temps, ceux de l'encadrement différencié depuis, ont augmenté les ressources mises à disposition de certaines écoles. Aucune évaluation de ces dispositifs ne permet aujourd'hui de mesurer, de manière générale, l'impact de ces politiques sur les résultats.

D'autres écoles dont l'indice socioéconomique est plus favorable sont aujourd'hui confrontées à une modification progressive de leur public et doivent faire face à une plus grande hétérogénéité dans la population qu'elles accueillent.

Les écoles doivent ainsi faire face à des défis divers et nombreux, qui nécessitent une attention particulière. On sait toutefois que des mesures structurelles ne peuvent avoir des impacts sur les résultats que si elles sont l'occasion de modifier les modes de fonctionnement des établissements et d'améliorer les pratiques pédagogiques au sein des classes.

LA DIFFÉRENCE PEUT SE FAIRE AU SEIN DE L'ÉTABLISSEMENT

À cet égard, on peut d'ailleurs relever que parmi les écoles, y compris celles accueillant majoritairement des publics défavorisés, certaines obtiennent de bons résultats, si on les compare à des établissements similaires.

Les directions de ces écoles parviennent, par une vision volontaire, à mobiliser leurs équipes éducatives sur le développement de solutions innovantes, adaptées à leur contexte et au public qu'elles accueillent, centrées sur un soutien renforcé des élèves en difficulté pour que tous puissent progresser vers les niveaux de compétences attendus.

Les expériences de ces écoles méritent d'être mieux étudiées, afin de diffuser les dynamiques qu'elles ont réussi à mettre en œuvre. Par leur action locale, elles démontrent qu'il est possible de faire face aux difficultés et aux défis, même lorsque le contexte n'est à priori pas favorable. Elles démontrent aussi que

les solutions envisagées, si elles partagent le même objectif d'amélioration des performances des élèves, doivent pouvoir varier dans leur opérationnalisation et pouvoir développer des modes d'actions et d'organisation innovants.

Dès lors, face à la spécificité des situations et des contextes des écoles, il y a lieu, pour les écoles présentant des difficultés, identifiées sur base d'un certain nombre d'indicateurs (résultats, taux de redoublement, nombre d'exclusions, absentéisme...), de donner aux PO et aux directions les moyens de travailler, avec les équipes locales, à la construction d'un plan d'actions spécifiques à chaque établissement, en vue de garantir l'atteinte des objectifs généraux.

NOTRE PROPOSITION : DÉVELOPPER DES PROJETS-PILOTES

Pour faire face aux difficultés, il s'agit de permettre aux responsables d'une école, en concertation avec l'équipe éducative, de concevoir et mettre en œuvre un projet-pilote qui intègre une gestion souple de l'ensemble des moyens d'encadrement et de fonctionnement, adaptée à leur situation concrète.

Celui-ci pourrait prendre la forme d'un contrat de gestion d'une durée d'au moins 6 ans, entre l'équipe pédagogique, le Pouvoir organisateur et l'autorité, qui intégrerait :

- des moyens permettant une analyse approfondie des forces et faiblesses, sous forme d'un audit général de l'établissement mené par un organisme indépendant, ou sous l'égide d'une « agence de la qualité » similaire à ce qui a été instauré dans le cadre de l'enseignement supérieur ;

- une planification d'actions et mesures intégrant :
 - des possibilités d'expérimenter des dispositifs particuliers de recrutement et d'organisation du travail individuel et collectif des membres du personnel, afin de tenir compte de la pénibilité (besoin de temps hors classe pour des préparations, des échanges, des moments de ressourcement...), mais aussi des besoins spécifiques liés au public (travail éducatif, remédiation,

travaux dirigés, implication des parents...) ;

- du temps et des ressources pour de la formation complémentaire et un soutien pédagogique et professionnel particulier ;

- des possibilités de choisir plus largement l'affectation des moyens mis à disposition (heures d'encadrement, subventions de fonctionnement ou d'investissement), afin d'améliorer les conditions d'apprentissage et de travail ;

- des possibilités d'organiser des partenariats avec des acteurs proches (AMO, écoles de devoirs, comité de quartier...)

- des possibilités de dérogation aux plafonds d'intervention des fonds d'investissements pour travaux prioritaires ;

- des possibilités d'innovation pédagogique, notamment dans l'organisation des grilles horaires ;

- une garantie de stabilité des règles de fonctionnement pendant la durée du contrat ;

- une évaluation régulière de la mise en place du plan d'actions ;

- une évaluation à mi-contrat et en fin de contrat du plan d'actions et de son impact sur les résultats.

PRIORITÉ 6

AMÉLIORER L'ORIENTATION EN VUE D'UNE MEILLEURE CONTINUITÉ DES PARCOURS

6.

Dans le cadre de la scolarité obligatoire, l'orientation adéquate de chaque jeune constitue un levier important, non seulement pour sa réussite scolaire, mais aussi pour assurer mieux l'estime de soi, condition sine qua non d'un épanouissement scolaire. Dans le cadre de la formation tout au long de la vie et dans le contexte actuel de mobilité professionnelle, s'impose la nécessité d'adapter son projet personnel et professionnel à tout âge. La maîtrise d'une ou deux langues européennes facilitera cette capacité à s'adapter.

L'ORIENTATION DANS LE CADRE DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE

Le rôle central des conseils de classe, en partenariat avec les centres psycho-médico-sociaux (CPMS) en matière d'orientation, a été réaffirmé par décret et est reconnu par tous les acteurs de l'école. Toutefois, les moyens humains et financiers, même s'ils sont en légère progression, restent néanmoins insuffisants.

Dans le cadre du continuum pédagogique, la dimension d'apprentissage du geste et la valorisation des métiers techniques restent les parents pauvres.

Au premier degré de l'enseignement secondaire :

- une série d'établissements tirent profit de la souplesse organisationnelle inhérente aux années complémentaires pour développer des politiques de soutien vis-à-vis d'élèves qui rencontrent des difficultés. Toutefois, le Plan Individuel d'Apprentissage n'est pas encore suffisamment exploité. Près d'un quart des élèves parcourent le 1^{er} degré en trois ans au lieu de deux. Le taux des exclusions a sensiblement augmenté ;
- la généralisation progressive d'épreuves externes certificatives obligatoires pour l'octroi du certificat d'enseignement du 1^{er} degré (CE1D) devrait permettre de mieux appréhender la finalité du 1^{er} degré et devrait influencer les pratiques des enseignants en les recentrant sur les socles de compétences à 14 ans ;
- les dispositions récentes permettant de dégager du temps pour accompagner l'élève dans la maturation de ses choix scolaires et les nouvelles modalités de stages permettent dorénavant, au premier degré, une réflexion sur l'ensemble des parcours scolaires

possibles aux deuxième et troisième degrés ;

■ on observe aujourd'hui une désertion du premier degré des écoles techniques, ce qui accentue les logiques de ségrégation et de relégation. D'un point de vue organisationnel, les degrés d'observation autonomes (DOA) semblent plus à même de favoriser le continuum pédagogique et de soutenir la réflexion sur l'orientation. Les incitatifs proposés jusqu'ici s'avèrent cependant inopérants, notamment pour favoriser leur développement là où la création d'écoles est nécessaire. Il est donc nécessaire de les amplifier.

Aux deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire, l'orientation est encore trop souvent comprise comme « réorientation », avec toutes les connotations négatives qui s'y attachent d'échec, d'incapacité et de relégation.

La recherche des motivations qui sous-tendent les choix d'études supérieures ne doit pas se limiter à la dernière année du secondaire. L'orientation demande du temps et devrait être envisagée dès le début du secondaire. Cette compétence à s'orienter devrait être travaillée et acquise progressivement par les élèves au long de leur scolarité.

NOS PROPOSITIONS

- pour ce qui concerne les centres PMS et les conseils de classe des 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire : à tout le moins, doter les acteurs de l'orientation de véritables sources et moyens d'information, mis à jour régulièrement, notamment sur les ressources, contraintes et perspectives des différentes formes d'enseignement ;
- créer tout au long du continuum pédagogique des moments de découverte des disciplines techniques et assurer la qualité de ces activités afin que les élèves puissent y déceler leur goût et leurs aptitudes pour la technologie ou les métiers techniques ;
- favoriser les parcours au 1^{er} degré sur deux ans, tout en donnant de l'autonomie aux écoles pour organiser des structures de soutien et de remédiation immédiate répondant aux besoins et aux projets personnels des élèves ;
- valoriser les gestes techniques et l'utilisation des

technologies au 1^{er} degré et assouplir l'organisation des activités complémentaires ;

- lever les barrières administratives et développer les incitants pour favoriser l'émergence de DOA via des restructurations d'établissements et revoir les modalités de création dans les zones en croissance démographique ;

- rendre plus contraignantes les mesures de remédiation à l'entrée du supérieur, notamment lorsqu'est constaté un déficit dans le domaine de la maîtrise du « français académique ».

L'ORIENTATION DANS LE CADRE DE LA FORMATION ET L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

De nombreux élèves sortent aujourd'hui de l'enseignement obligatoire sans diplôme. S'ils ne s'orientent pas rapidement vers une autre manière de se former, la plupart de ces jeunes seront longuement exclus, par manque de qualification. L'enseignement de promotion sociale permet, entre autres, d'offrir à ces publics la chance d'accéder à un niveau de formation et de qualification permettant de réussir son insertion socioprofessionnelle et d'entrer dans un processus de formation tout au long de la vie.

NOS PROPOSITIONS

- mettre en place une structure attentive à l'orientation et au conseil de ces élèves en cours d'abandon de leur scolarité ;

- veiller au renforcement des liens entre établissements de l'enseignement secondaire et de promotion sociale et étoffer les équipes d'aide et d'orientation des étudiants dans les établissements de promotion sociale, à l'instar de ce qui existe dans l'enseignement obligatoire (CPMS).

LA MAÎTRISE D'UNE OU DEUX LANGUES EUROPÉENNES, CLÉS DE LA MOBILITÉ

Dans le contexte actuel de globalisation, il apparaît que la maîtrise des langues est un atout important. C'est pourquoi, l'enseignement catholique propose de démarrer l'apprentissage de la deuxième langue, en Wallonie, dès la troisième primaire, comme c'est le cas à Bruxelles. Cette disposition nécessite une adaptation des moyens d'encadrement correspondants.

L'ÉCOLE NUMÉRIQUE, CLÉ DE L'AVENIR

Le plan cyberécole, lancé en 1999, a permis d'équiper les écoles de la Région wallonne de 20 000 ordinateurs. Dix ans plus tard, le plan cyberclasse a pour ambition de compléter cet équipement par 40 000 ordinateurs dont, à ce jour, la moitié ont été installés. Toutefois, l'équipement technologique des écoles reste insuffisant. D'une part, parce qu'une faible partie du parc est récente ; d'autre part, parce que ces deux plans sont fort centrés sur la création de « classes-laboratoires » informatiques en un lieu fixe, équipé d'un nombre important de postes de travail. Cette configuration décourage leur utilisation.

L'enseignement catholique, tout en reconnaissant les efforts déployés par les autorités publiques, plaide pour une réorientation des moyens vers d'autres ressources numériques :

- le vidéoprojecteur et/ou le tableau numérique interactif. En effet, le recours à l'ordinateur ou à internet est souvent ponctuel et doit pouvoir s'intégrer dans le cours de la leçon, en classe, à côté d'autres stratégies ;

- les terminaux mobiles : ordinateurs portables, smartphones, lecteurs MP3, podcasts et tablettes tactiles offrent la possibilité d'exploiter individuellement des séquences de cours, en classe et/ou hors de la classe, par exemple dans des ateliers, ou n'importe quel lieu d'apprentissage défini par le curriculum (en stage, en entreprise...) ;

- le développement de plateformes d'e-learning et d'espace numérique de travail.

L'école numérique, de la maternelle à l'enseignement supérieur, constitue un défi décisif pour l'école de demain. Elle permettra en même temps de réduire la fracture numérique, et donc de donner de meilleures chances pour tous.

PRIORITÉ 7

AMÉLIORER L'ATTRACTIVITÉ DE L'ENSEIGNEMENT QUALIFIANT



La refondation de l'enseignement qualifiant nécessite une réflexion sur son offre, mais aussi, plus globalement, sur la structure même et les finalités de toutes les filières d'enseignement. Aujourd'hui, les perspectives de l'enseignement qualifiant ne sont pas suffisamment claires, en raison du caractère ambivalent des objectifs poursuivis : préparer à la fois aux études supérieures et à une intégration rapide dans la vie professionnelle.

LES CHANTIERS DE REFONDATION DE L'ENSEIGNEMENT QUALIFIANT

- le déploiement du Service francophone des métiers et qualifications (SFMQ), qui rassemble les opérateurs de formations, les représentants de l'enseignement et les partenaires sociaux, permet désormais de clarifier les perspectives liées à une entrée à court terme sur le marché de l'emploi. Les premiers profils de métier et de formation sont aujourd'hui produits, et sur cette base, l'enseignement a établi ses profils de certification mis en œuvre dans le cadre de la certification par unités (CPU) ;
- en termes d'équipement, l'effort accompli avec l'aide des fonds européens commence à porter ses fruits, et notamment les moyens mis en œuvre au travers du fonds d'équipement ou dans les Centres de technologies avancées (CTA) ;
- parallèlement à la formation « métier », la formation générale a été redéfinie et renforcée, tant au niveau des référentiels que des grilles horaires.

ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

L'enseignement professionnel spécialisé de forme 3 représente une filière de qualification à part entière. Il permet une intégration dans la vie professionnelle de jeunes porteurs de handicaps ou ayant des besoins spécifiques. Les nouveaux profils de métier et de formation du SFMQ n'ont pas permis, à ce jour, d'établir des profils de certification spécifiques qui permettent, notamment, de mettre en place la CPU dans l'enseignement spécialisé, ainsi que d'inscrire pleinement cet enseignement dans le processus de refondation du qualifiant.

ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE

L'enseignement de promotion sociale doit encore intégrer la dynamique de refondation de l'enseignement secondaire qualifiant initiée au départ du Service francophone des métiers et des qualifications, afin de permettre aux adultes en reprise d'études de pouvoir se positionner de façon adéquate sur le marché de l'emploi et vis-à-vis des attentes des employeurs.

NOS PROPOSITIONS

■ poursuivre les chantiers de refondation :

- *évaluer et poursuivre le travail du SFMQ*. Si le SFMQ a pu mettre en place une méthodologie intéressante, une évaluation s'impose en vue d'une organisation plus efficace, qui permette de redessiner les contours de la plupart des métiers dont la formation est organisée au niveau de l'enseignement qualifiant de plein exercice, en alternance et de promotion sociale. Ces métiers doivent être envisagés dans le cadre de grappes, qui couvrent un champ professionnel plus large ;
- *accompagner la mise en œuvre des nouveaux référentiels de la formation générale*. Il convient désormais d'outiller et de former les enseignants pour développer la formation générale selon des modalités didactiques qui prennent en compte les profils des élèves du qualifiant. Les objectifs en langues modernes doivent également être finalisés, en tenant compte des niveaux du cadre européen ;
- *soutenir l'équipement, les CTA et l'accès aux centres de compétences et de référence*. L'investissement dans ces domaines doit être poursuivi pour assurer la mise en œuvre de nouveaux profils de formation. L'accueil de tous les élèves doit être garanti dans les centres de compétences et de référence.

■ mieux réguler l'offre de l'enseignement qualifiant ordinaire

L'école qualifiante de demain doit accueillir une population significative d'élèves dans chacun des secteurs qu'elle organise, permettant à la fois la souplesse d'organisation, particulièrement dans le cadre de la certification par unités, et un investissement important pour veiller à la mise à jour de l'équipement et à l'adaptation

des infrastructures. Ce sont des conditions essentielles à sa valorisation. Les travaux menés en Instance de pilotage inter-réseaux de l'enseignement qualifiant (IPIEQ) doivent être évalués. Une certaine rationalisation de l'offre doit être menée, grâce à une politique plus ciblée en matière de dérogation. Par contre, si les normes de création peuvent être modulées selon les besoins de formation dans les bassins de vie, elles doivent rester accessibles afin de garantir des possibilités d'adaptation de l'offre des établissements aux besoins, notamment dans les zones soumises à une évolution démographique forte.

■ adapter l'offre de l'enseignement professionnel spécialisé

Les spécificités du public concerné par l'enseignement spécialisé de forme 3 doivent être prises en compte pour lui proposer une offre d'enseignement adaptée qui puisse s'intégrer dans un parcours d'apprentissage tout au long de la vie. Comme pour l'enseignement ordinaire, l'offre de formation doit donc être progressivement renouvelée sur base de profils de formation produits par le SFMQ qui puissent être mis en œuvre selon les principes de la certification par unités.

Complémentairement aux certificats de qualification spécifiques (CQS) correspondant à certains métiers, on doit pouvoir reconnaître et valider pour d'autres, comme le font les opérateurs de formation, des parties cohérentes et significatives des unités d'acquis d'apprentissage (UAA) qui conduisent à l'emploi. Cette proposition permettrait d'étendre l'offre d'enseignement professionnel spécialisé dans certaines zones en le combinant avec celui de l'ordinaire, au travers de projets d'intégration.

L'enseignement en alternance constitue également une opportunité pour ces élèves. Il débouche régulièrement sur une première mise à l'emploi. Les réalités de l'enseignement spécialisé doivent donc être prises en compte dans les objectifs de certification et dans le développement des formations au sein des Centres d'éducation et de formation en alternance (CEFA), en fonction des résultats des expérimentations en cours.

Par ailleurs, il conviendrait d'envisager des formes de contrat permettant aux employeurs engageant des jeunes en alternance dans l'enseignement professionnel spécialisé de bénéficier de facilités à l'embauche.

Enfin, si l'accès à l'emploi est déterminant pour une intégration dans la vie active, la formation générale et citoyenne de ces jeunes l'est tout autant et doit faire l'objet d'une attention particulière.

■ renforcer l'enseignement en alternance

La qualification professionnelle est un enjeu essentiel pour les CEFA, sans qu'ils se départissent toutefois de leur rôle social d'orientation personnelle et de formation citoyenne.

Cet objectif doit être soutenu par diverses actions :

- concernant les formations en article 45, un renforcement de la formation générale doit être envisagé afin de permettre la transition vers d'autres types de

certification dans l'enseignement qualifiant, en alternance (article 49) ou de plein exercice. Le SFMQ doit prendre en compte ses spécificités dans la réécriture des profils de formation ;

- un cadre organique suffisant pour les accompagnateurs doit être mis en place. Il faut améliorer encore leur professionnalisation, et assurer parallèlement la formation des tuteurs en entreprises ;

- les accords entre la Région wallonne, la Fédération Wallonie-Bruxelles et la Commission communautaire française (Cocof) et la création de l'Office Francophone de Formation en Alternance (OFFA) doivent enfin permettre d'assurer la place et la crédibilité des CEFA dans le paysage général de la formation en alternance, à côté d'autres opérateurs, en unifiant les conditions d'accès et les contrats ;

- un renforcement de la coopération avec les écoles qualifiantes permettra d'améliorer encore l'offre de formation et de veiller au respect des référentiels communs tout en proposant des approches différentes ;

- les collaborations avec l'enseignement de transition, de promotion sociale, les centres PMS, les services d'aide en milieu ouvert (AMO), etc. doivent être renforcées.

■ réorganiser les filières de l'enseignement

Tout en évitant de déterminer trop tôt le choix d'un jeune, il est nécessaire pour favoriser un choix d'orientation réellement positif dans l'enseignement technique ou professionnel, de repenser plus globalement la structure des deuxième et troisième degrés de tout l'enseignement secondaire en clarifiant, pour chacune des filières, la finalité principale : la transition vers un enseignement supérieur ou la qualification vers un emploi. Selon le cas, les approches pédagogiques doivent être adaptées.

Il faut tenir compte également que pour de nombreux métiers, un baccalauréat professionnalisant est requis. Pour ces options, qui concernent le plus souvent l'enseignement technique, il convient de préciser les objectifs au niveau secondaire et de faciliter l'accès vers l'enseignement supérieur.

Une proposition de réorganisation pourrait, par exemple, prendre la forme d'un modèle distinguant trois filières :

- une filière générale visant la transition vers l'enseignement supérieur : elle serait organisée sur le modèle actuel en intégrant certaines options de base groupées aujourd'hui proposées en technique de transition ;

- une filière technologique qui intégrerait les actuels enseignements technique de transition et de qualification en développant une orientation par secteur : sa finalité principale serait la préparation à un baccalauréat professionnalisant en lien avec le secteur choisi tout en prenant en compte certains acquis à l'entame de l'enseignement supérieur. Une année complémentaire garantissant l'employabilité (par exemple, en alternance) serait proposée à ceux qui ne souhaiteraient pas poursuivre dans le supérieur mais

viseraient l'entrée dans le monde du travail. La formation générale dans cette filière s'appuierait sur les nouveaux référentiels des compétences terminales et savoirs communs tels qu'ils ont été revus pour l'enseignement de qualification ;

- une filière à finalité qualifiante qui, complémentairement au certificat de qualification, doterait les élèves des savoirs et compétences ouvrant un réel accès à une formation ultérieure et à l'espace culturel. Elle serait organisée en alliant deux composantes :

- une formation généraliste « humaniste » commune à toutes les orientations professionnelles, s'appuyant sur les référentiels établis récemment ;
- une formation professionnelle s'appuyant sur la certification par unités ;

■ **Dans l'enseignement de promotion sociale,** octroyer des moyens complémentaires pour participer à l'élévation du niveau de diplomation en Fédération Wallonie-Bruxelles :

- en facilitant la reprise et la finalisation d'études tant dans l'enseignement secondaire que supérieur ;

- en développant l'offre d'études qualifiante au secondaire et professionnalisante au supérieur ;

- en accroissant l'offre du complément permettant l'obtention du CESS pour tout porteur d'un certificat de qualification ;

- en favorisant les passerelles entre les filières au sein de l'enseignement de promotion sociale, entre les différentes formes d'enseignement et avec les structures d'insertion et de formation professionnelles ;

- en assurant la diversité des procédés pédagogiques mis à disposition des étudiants notamment via l'utilisation des technologies de l'information et de la communication et l'e-learning.

PRIORITÉ 8

DYNAMISER LA CARRIÈRE DES ENSEIGNANTS

8.

Le métier d'enseignant connaît, à l'heure actuelle, de profonds et rapides changements liés aux mutations de la société. Les évolutions les plus marquantes sont celles du public que les écoles accueillent, des exigences et de l'investissement des parents dans la relation éducative et le partenariat avec l'école, et des technologies, qui modifient progressivement les modes de transmission des savoirs et les modes d'acquisition des compétences. Les enseignants doivent faire face à des exigences croissantes qui demandent une série de compétences nouvelles. Par ailleurs, partout en Europe, les départs à la retraite des enseignants de la génération du babyboom (voir figure 1) et des pénuries de personnel dans certaines disciplines vont déboucher sur une augmentation de la demande d'enseignants et de formateurs qualifiés à tous les niveaux.

Cette situation impose des mesures d'envergure pour rendre la profession plus attrayante, afin que des jeunes s'y engagent et compensent le départ d'enseignants en âge d'accéder à la retraite. En effet, l'enjeu est de taille : il faut que le cadre en personnel soit

garanti pour pouvoir assurer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

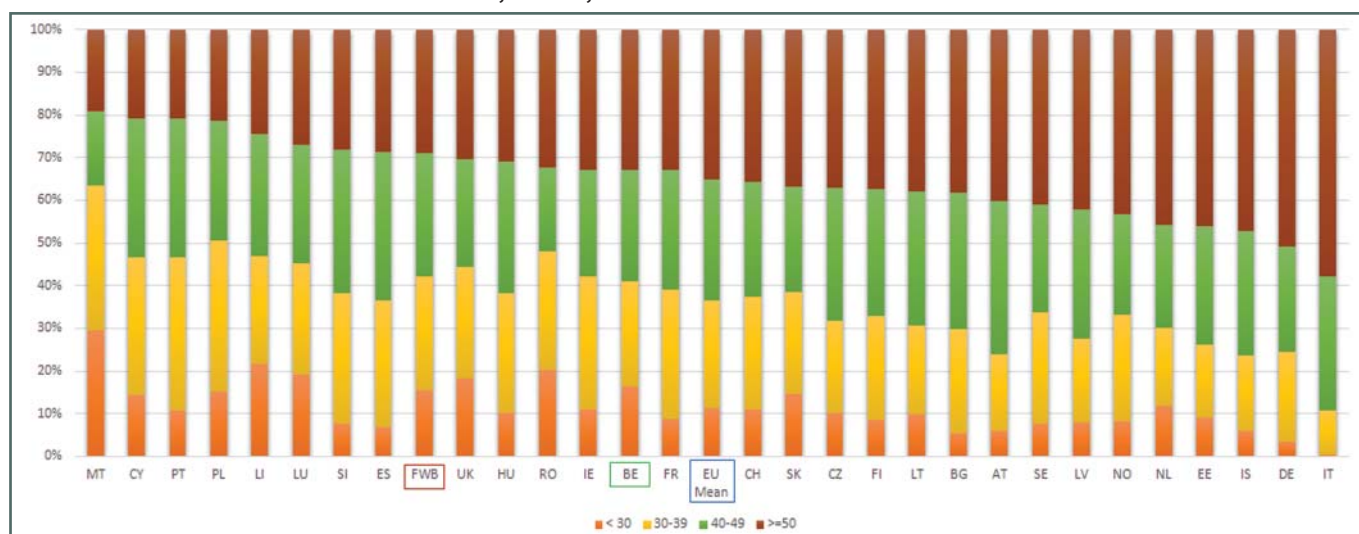
EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

On sait que la carrière des enseignants est particulièrement plane en FWB :

- financièrement, l'ancienneté barémique est quasi la seule source de progression salariale ;
- le caractère définitif des nominations contrarie l'effet dynamisant que l'évaluation des enseignants pourrait produire. En effet, l'évaluation interne conduite par les chefs d'établissement et l'évaluation externe conduite par les membres de l'Inspection affectent peu leur carrière, ni en remise en question, ni en promotion ;
- leur temps de présence à l'école tend à se confondre avec leur temps de prestation devant la classe, ce qui laisse peu d'espace pour exercer d'autres tâches.

Il semble donc que les mesures d'envergure nécessaires pour rendre la profession plus attrayante en Fédération Wallonie-Bruxelles soient celles qui dynamisent la carrière des enseignants.

FIGURE 1 - VENTILATION PAR ÂGE DES ENSEIGNANTS DU PREMIER ET DU DEUXIÈME CYCLES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, EN %, 2009



Source : base de données Eurostat, données UOE

NOS PROPOSITIONS

■ redéfinir les compétences et les qualités requises des enseignants, conformément à la première recommandation de l'étude réalisée par les Facultés universitaires Saint-Louis : « *La première chose à faire est de redéfinir ce métier particulier de manière précise en tenant compte de ses finalités, des transformations du contexte social et institutionnel, et des conditions concrètes de travail.* »⁷ Il s'agit de s'accorder prioritairement sur ce qui constitue le cœur du métier d'enseignant aujourd'hui ;

■ imaginer un système pour recruter et maintenir les meilleurs candidats dans l'enseignement, à l'instar d'autres pays européens :

- mettre en place des programmes et des incitants pour attirer les meilleurs éléments sortant de l'enseignement secondaire ou de baccalauréat vers les formations qui conduisent à l'enseignement. Cela suppose une définition claire du profil professionnel et des compétences requises pour exercer le métier, et des mesures appropriées qui permettent de vérifier que les candidats sont en mesure de les acquérir ;

- trouver un équilibre entre sécurité d'emploi et mobilité interne pour les enseignants en place, en valorisant de nouvelles fonctions de promotion comme mentor, coordinateur, maître de stage, responsable disciplinaire, préfet d'éducation, conseiller à la formation, etc. ;

- mettre en place, d'une part, des mécanismes de mobilité externe qui permettent aux enseignants une reconversion vers le secteur public ou l'entreprise et, d'autre part, des incitants de mobilité entrante qui permettent à des candidats de qualité de rejoindre les rangs des enseignants en cours de carrière ;

■ redéfinir le parcours de formation initiale des candidats enseignants. Même si un niveau de master peut paraître souhaitable pour assurer une formation initiale de qualité, la question de la longueur de cette formation est moins importante que la question de son contenu. Elle doit fournir aux candidats des compétences pédagogiques, des savoirs disciplinaires et

des didactiques appropriées. Mais elle doit développer aussi chez ces candidats des capacités réflexives et de recherche sur leurs pratiques, notamment à travers la confrontation avec les exigences réelles du métier, des capacités à détecter les difficultés d'apprentissage et à mettre en œuvre des stratégies de remédiation, des aptitudes nécessaires au travail collectif, à la gestion du groupe-classe, et au bon usage des nouvelles technologies ;

■ en matière de formation continuée, établir un nouvel équilibre entre attentes individuelles et plan de formation de l'établissement, de manière que les besoins collectifs soient rencontrés et que l'obligation personnelle s'inscrive dans le projet de l'école. Remplacer des formations « passives » hors école par des activités individuelles liées aux priorités définies dans le plan de formations et des activités collaboratives de développement professionnel sur site ;

■ assurer le développement professionnel des enseignants par des feedbacks réguliers sur leurs prestations. C'est une condition *sine qua non* d'un programme de développement professionnel efficace. Ces feedbacks doivent s'inscrire dans un système d'évaluation fondé sur un réseau de critères définissant quels savoirs, compétences, comportements, attitudes et résultats sont attendus de la part d'un enseignant compétent et définissant quel impact cette évaluation produira sur leur carrière ;

■ lever les barrières administratives et financières pour favoriser le travail à temps partiel dans l'enseignement qualifiant, tout en continuant à exercer un métier.

Ce travail de renouvellement de la carrière des enseignants est d'autant plus nécessaire que la durée de carrière augmente et que les attentes professionnelles des jeunes adultes changent : ils sont en attente d'un parcours professionnel varié, où mobilités interne et externe leur permettent d'éviter l'essoufflement du milieu de carrière et le désinvestissement de fin de carrière.

7. « *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles* », FUSL, 2012, p. 71.

DYNAMISER LA RECHERCHE EN HAUTES ÉCOLES, UNE MANIÈRE DE DYNAMISER LA CARRIÈRE DES ENSEIGNANTS DU SUPÉRIEUR

Partant du constat :

- que la recherche est garante de la qualité de la formation en Haute École ;
- que la recherche fait partie intégrante des niveaux 6 et 7 du cadre européen de certification ;
- que la Fédération Wallonie-Bruxelles assigne aux Hautes Écoles une compétence en matière de recherche, mais avec des moyens qui font défaut, que ce soit en termes de financement ou de participation représentative dans toutes les instances publiques d'avis concernées ;
- que les Hautes Écoles jouent un rôle actif dans le domaine de la recherche, mais n'ont pas de structure leur permettant de faire valoir leurs compétences ;
- que cette situation de carence structurelle nécessite une prise en considération de l'évolution du paysage de l'enseignement supérieur au sein de l'espace européen et de la Fédération Wallonie-Bruxelles,

les Hautes Écoles proposent :

1. qu'une autonomie d'action pour la recherche en Haute École soit garantie ;
2. que la Fédération Wallonie-Bruxelles alloue des moyens complémentaires pour la recherche en Haute École ;
3. que la représentation des Hautes Écoles dans toutes les instances fédérées, régionales et communautaires d'avis en matière de recherche soit assurée ;
4. que les Hautes Écoles soient dotées d'un instrument de coordination, de veille, de valorisation et de promotion des recherches.

Objectif : opérationnaliser la participation des Hautes Écoles dans l'effort de recherche aux niveaux régional, communautaire, fédéral et international (appels à projets, préparation des dossiers, assistance à la contractualisation, conformité des formulaires, valorisation des résultats de recherche, etc.).

DYNAMISER LA CARRIÈRE DES AGENTS PMS

Refonder le décret sur la formation continuée des centres PMS permettra de dynamiser la carrière des agents PMS. Refonder, cela veut dire : tenir compte de la spécificité des centres PMS et des besoins des équipes et prendre en considération la nécessité d'accompagner l'entrée dans la carrière des nouveaux agents. Cela passe inévitablement par le refinancement de celle-ci.

PRIORITÉ 9

ACCOMPAGNER L'ENTRÉE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

9.

L'entrée dans l'enseignement supérieur est un enjeu d'intérêt public : il s'agit de déterminer le point d'équilibre entre amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur et qualité de l'enseignement, dans un contexte de concurrence internationale et d'enjeu de société à produire des élites. Ce point d'équilibre est difficile à trouver en Fédération Wallonie-Bruxelles, dans le cadre d'« enveloppe fermée ».

QUELQUES CONSTATS

1. ACCROISSEMENT DES POPULATIONS ÉTUDIANTES ET STABILISATION DU NOMBRE DE DIPLÔMÉS

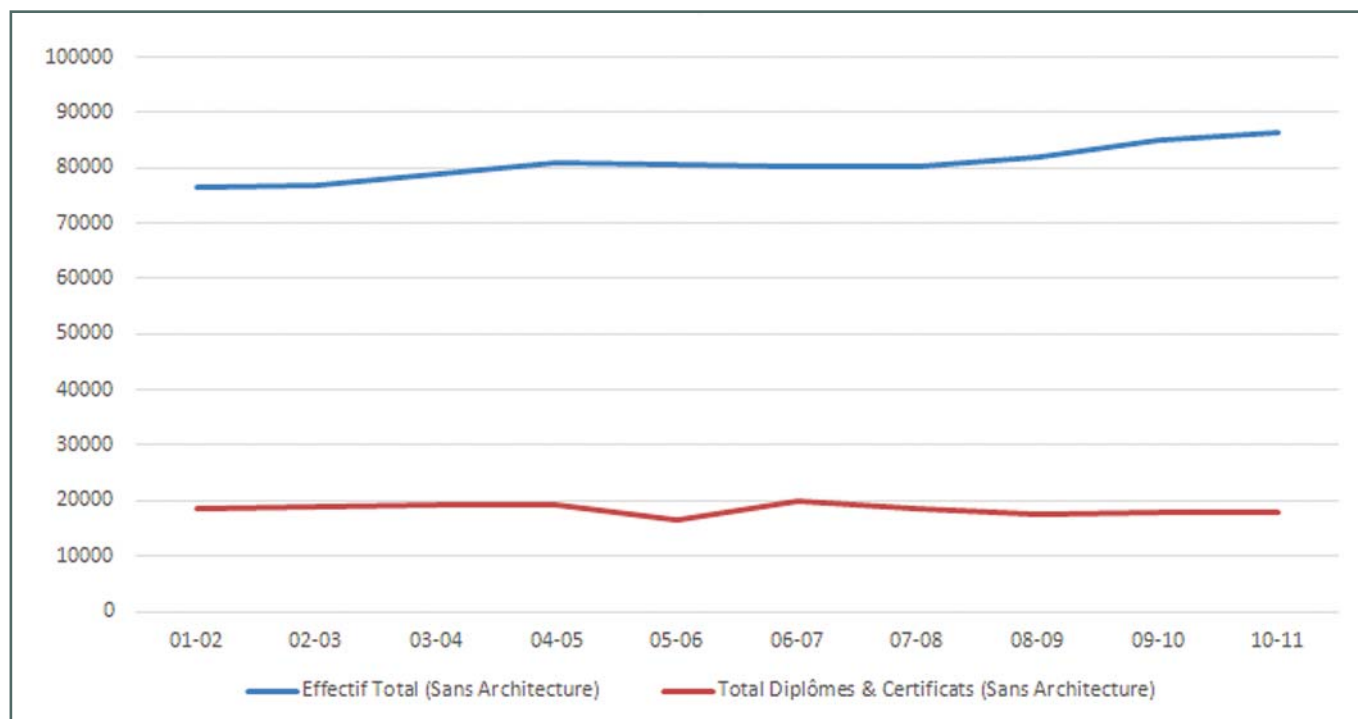
L'accroissement de populations étudiantes, dans l'enseignement supérieur, est très net au cours des 25 dernières années, plus particulièrement celui des Hautes Écoles.

Ce constat témoigne d'un net progrès d'accessibilité des jeunes à l'enseignement supérieur. Mais il n'est pas sans conséquence pour les responsables des institutions qui organisent ces études.

La presse est régulièrement revenue sur le sujet, et plus particulièrement à chaque vague de forte augmentation des inscriptions dans l'une ou l'autre filière de formation ; citons pour exemple le cas des études de médecine, mais également de logopédie.

On constate, par ailleurs, que l'accroissement du nombre de diplômés n'est en rien proportionnel à celui des inscriptions supplémentaires des dernières années. Ce constat met en évidence l'importance des échecs dans l'enseignement supérieur, mais plus fondamentalement encore, la question de l'orientation, de l'information donnée aux jeunes quant à ces études supérieures. Trop de jeunes sous-estiment les exigences et les prérequis indispensables pour s'engager dans des études supérieures.

**FIGURE 1 : ÉVOLUTION DES EFFECTIFS ET DIPLÔMES DÉLIVRÉS DE 2001-2002 À 2010-2011
DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR HORS UNIVERSITÉ**



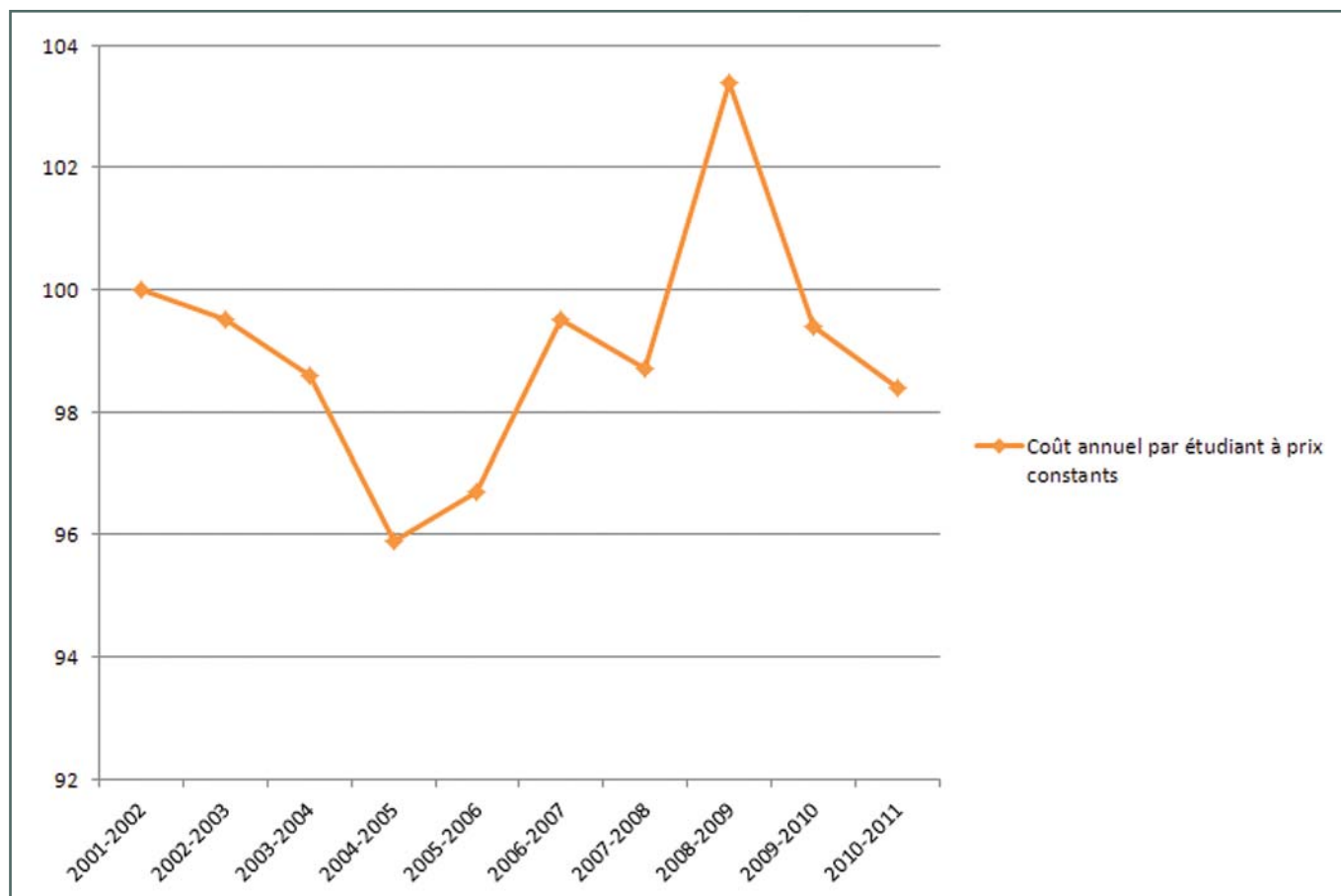
Source : statistiques de l'enseignement de plein exercice et budget des dépenses d'enseignement

2. « DÉFINANCEMENT RELATIF » PAR ÉTUDIANT ET QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Le financement de l'enseignement supérieur est géré au niveau de la FWB dans le cadre « d'enveloppe fermée ». Cela vaut tant pour les universités que pour

les Hautes Écoles. Si ce mécanisme garantit le niveau des dépenses pour la FWB, il ne permet pas aux institutions qui accueillent les étudiants d'améliorer leur financement proportionnellement à l'accroissement de leur nombre. Ce mécanisme génère un définancement par étudiant, comme le montre la figure 2.

FIGURE 2 : COUT ANNUEL PAR ÉTUDIANT HORS UNIVERSITÉ À PRIX CONSTANTS DE 2001-2002 À 2010-2011



Source : les indicateurs de l'enseignement, 2012

Remarque : la brusque augmentation du coût annuel par étudiant en 2008-2009 n'est due qu'à un mécanisme intégrant dans l'allocation globale un certain nombre d'enveloppes externes.

Ce définancement a pour corollaire une diminution de l'encadrement par étudiant, des frais de fonctionnement et des investissements en recherche. *In fine*, c'est la qualité de la formation qui s'en trouve affectée.

3. DÉMOTIVATION RELATIVE DES INTERVENANTS DANS LE PROCESSUS « AIDE À LA RÉUSSITE »

Les institutions déploient des moyens considérables pour aider les jeunes à réussir : nombre d'actions concrètes en témoignent. Et pourtant, les taux de réussite dans les premières années du supérieur ne s'améliorent pas... Quelles en sont les raisons ?

D'une part, il ressort que les acquis de base nécessaires sont parfois lacunaires, à un point tel que la

remédiation s'avère infructueuse, de sorte que les étudiants en grande difficulté abandonnent rapidement.

D'autre part, toutes les mesures d'aide sont simplement proposées, même si un contrat d'engagement moral existe entre l'étudiant et l'institution. À la suite des évaluations de janvier en première année de baccalauréat, le constat est flagrant : très peu - trop peu - d'étudiants y ont recours, et la motivation n'y est pas.

In fine, ce sont les intervenants dans le processus qui finissent par se démotiver ; leur mission semble impossible face aux défis à relever, mais en même temps, personne n'est en mesure de dire ce que seraient les taux de réussite sans leurs interventions.

FACTEURS EXPLICATIFS

FACTEURS SOCIOLOGIQUES

Chaque parent souhaite que ses enfants puissent décrocher le diplôme le plus élevé possible ; l'ascenseur social est une réalité connue, et c'est un bien pour la société.

On constate, par ailleurs, un certain déséquilibre entre l'offre de diplômés et le marché de l'emploi – du moins pour un certain nombre de filières de formation. Ce déséquilibre a deux conséquences :

- la surqualification des personnes engagées pour certaines tâches ;
- des inscriptions nombreuses dans des filières de formation peu porteuses d'emplois.

DÉCISIONS POLITIQUES

Certaines décisions politiques telles que la volonté de démocratisation des études, les décrets « gratuité et démocratisation » ainsi que « supports des cours » sont des mesures à vocation sociale. Malheureusement, elles ont induit quelques effets pervers. Ainsi, on peut se poser la question de savoir si ces mesures ne renforcent pas la tendance de certains jeunes à s'engager inconsidérément dans des études supérieures qui ne leur conviennent pas.

NOS PROPOSITIONS

- prévoir une aide accrue aux plus défavorisés par des allocations d'études plus importantes, par des interventions dans les frais de logement (kots)... ;
- étudier la possibilité de mettre en place, à la charnière de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, des épreuves indiquant le niveau de connaissances et de compétences suffisant pour l'entrée dans l'enseignement supérieur.

LA QUESTION DU FINANCEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Le financement global de l'enseignement supérieur doit tenir compte des paramètres suivants :

1. inscrire ce financement dans une nouvelle structure de l'enseignement supérieur ;
2. tenir compte de la volonté du législateur de modifier l'organisation des études. La référence « année d'étude » est modifiée ;
3. accorder un financement propre à la recherche ;
4. afin de limiter le définancement, trouver des mécanismes de liaison, de corrélation directe entre évolution de la population et évolution du financement.

PRIORITÉ 10

ASSURER PLUS D'ÉGALITÉ DANS LE FINANCEMENT PAR ÉLÈVE

10.

En Communauté flamande, le principe constitutionnel d'égalité de traitement inscrit à l'article 24, §4 de la Constitution est mis en œuvre depuis plusieurs années déjà dans le subventionnement des établissements scolaires. Le subventionnement par élève est identique, quel que soit le réseau d'enseignement. Seules des différences objectives clairement identifiées et légalement admissibles au regard de l'intérêt général peuvent justifier l'octroi de moyens supplémentaires proportionnels au but à atteindre.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les réformes successives de l'enseignement, mises en œuvre depuis plus d'une quinzaine d'années, ont systématiquement visé à soumettre l'enseignement libre aux contraintes applicables à l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce processus d'harmonisation progressive des dispositions applicables aux différents réseaux d'enseignement a cependant laissé de côté le régime de financement des dépenses de fonctionnement des établissements. Celui-ci présente deux caractéristiques importantes : le maintien d'importantes inégalités de traitement en défaveur de l'enseignement subventionné et, principalement en ce qui concerne l'enseignement secondaire, une grande opacité du financement des établissements organisés par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Plutôt que de reposer sur le principe constitutionnel d'égalité de traitement qui impliquerait la mise en place d'un régime unique de subventionnement, le régime d'octroi des moyens de fonctionnement des établissements repose toujours, en Fédération Wallonie-Bruxelles, sur le compromis du Pacte scolaire. Le Protocole du Pacte prévoit que les établissements subventionnés officiels et libres doivent bénéficier d'une subvention à l'élève équivalente à 75% de la dotation par élève scolarisé dans le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles (réseau de l'État).

OÙ EN EST-ON AUJOURD'HUI ?

Les accords de la Saint-Boniface, conclus en juin 2001, prévoyaient une revalorisation progressive des subventions de fonctionnement, étalées jusqu'en 2010, permettant d'atteindre les 75%.

Aujourd'hui, l'application du plan de revalorisation n'a pas été menée à son terme (la dernière tranche étant

« bloquée » pour cause d'économies budgétaires). L'objectif des 75% a été atteint dans l'enseignement fondamental ordinaire mais reste très éloigné dans l'enseignement secondaire ordinaire, où le financement octroyé par élève du réseau libre et de l'officiel subventionné ne représente qu'environ 58% du financement octroyé par élève dans le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. De même, dans l'enseignement spécialisé, tant fondamental que secondaire, l'objectif des 75% n'est pas réalisé (cf. tableau 1 ci-contre).

La persistance de ce différentiel est rarement évoquée dans les débats publics. Elle constitue pourtant une inégalité importante entre élèves et entre établissements qui ne peut être ignorée lorsque le législateur souhaite imposer des contraintes nouvelles, par exemple en matière de gratuité ou d'utilisation des subventions de fonctionnement.

En vertu de l'article 18, §1^{er} du décret du 12 juillet 2001 (décret de la Saint-Boniface), les subventions accordées aux élèves de l'enseignement subventionné doivent atteindre 75% à la fin du plan de revalorisation des subventions, c'est-à-dire en 2014.

Les initiatives, aux motifs légitimes et louables, prises par les pouvoirs publics depuis une dizaine d'années pour différencier les subventions de fonctionnement en fonction de l'indice socio-économique des élèves ne trouvent pas à s'appliquer dans les écoles secondaires du réseau de la FWB dès lors que celles-ci bénéficient d'un régime transitoire dans l'attente de l'application de la règle des 75%. Ainsi, les écoles secondaires du réseau de la FWB ne sont pas soumises à la différenciation des subventions de fonctionnement et sont également exemptées des prélèvements « Robin des Bois ».

Dans l'enseignement secondaire, seul l'enseignement subventionné (libre et officiel) est donc soumis aux prélèvements « Robin des Bois ». Ces exemptions, que rien ne justifie au regard du principe d'égalité de traitement, accroissent de manière importante le différentiel de subventionnement par élève. Ainsi, comme le montre le tableau ci-dessous, une école secondaire libre de classe 20 (école qui accueille les publics les plus favorisés) reçoit 46,8% de la subvention par élève accordée à une école secondaire de classe 20 du réseau de la FWB (cf. tableau 2 ci-contre).

TABLEAU 1 : MONTANTS DES SUBVENTIONS / DOTATIONS DE FONCTIONNEMENT PAR ÉLÈVE ET PAR AN DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE (2012)

	FWB	OS	LNC	LC	LC/FWB
MATERNEL	545,64 €	409,23 €	409,23 €	409,23 €	75,0%
Dotation « avantages sociaux »	168,88 €				
<i>Total</i>	714,52 €	409,23 €	409,23 €	409,23 €	57,3%
PRIMAIRE	669,63 €	502,22 €	502,22 €	502,22 €	75,0%
Subventions / cours philosophiques (OS + LNC)		24,92 €	24,92 €		
Dotation « avantages sociaux »	209,07 €				
<i>Total</i>	878,70 €	527,14 €	527,14 €	502,22 €	57,2%
SECONDAIRE (GÉNÉRAL)	1.301,07 €	754,62 €	754,62 €	754,62 €	58,0%
Subventions / cours philosophiques (OS + LNC)		41,93 €	41,93 €		
Dotation « avantages sociaux »	116,90 €				
<i>Total</i>	1.417,97 €	796,55 €	796,55 €	754,62 €	53,0%

NB : La subvention « cours philosophiques » est justifiée par l'existence d'une différence objective (obligation d'offrir plusieurs cours philosophiques). La dotation « avantages sociaux » n'est pas justifiée dans le secondaire dès lors qu'aucune école libre secondaire ne reçoit d'avantage social...

FWB = Réseau de la fédération Wallonie-Bruxelles (ex-État) / OS = Officiel subventionné / LNC = Libre non confessionnel / LC = Libre confessionnel

Source: Service de Gestion économique du SeGEC

TABLEAU 2 : DIFFÉRENTIEL DE FINANCEMENT PAR ÉLÈVE POUR UNE ÉCOLE SECONDAIRE DE LA CLASSE 20

	CF	OS	LNC	LC	LC/FWB
Taux de base (avant différenciation et Robin des Bois)	1.301,07 €	754,62 €	754,62 €	754,62 €	58,0%
Différenciation (décret du 28.04.2004)	<i>Exemption</i>	-75,46 €	-75,46 €	-75,46 €	
Prélèvement « Robin des bois »	<i>Exemption</i>	-14,89 €	-14,89 €	-14,89 €	
Subventions / cours philosophiques (OS + LNC)		+41,93 €	+41,93 €		
Dotation « avantages sociaux »	+116,90 €				
Total	1.417,97 €	706,20 €	706,20 €	664,27 €	46,8%

NB : La subvention « cours philosophiques » est justifiée par l'existence d'une différence objective (obligation d'offrir plusieurs cours philosophiques). La dotation « avantages sociaux » n'est pas justifiée dans le secondaire dès lors qu'aucune école libre secondaire ne reçoit d'avantage social...

Source: Service de Gestion économique du SeGEC

Alors que le législateur tend de plus en plus à imposer des contraintes identiques à tous les établissements (inscriptions, exclusions, dispositions obligatoires dans les règlements d'ordre intérieur, contraintes d'utilisation des moyens d'encadrement, gratuité, régime des titres et fonctions, inspection, socles de compétences, évaluations externes...), les moyens de financement octroyés aux établissements accueillant les mêmes types de publics sont nettement déséquilibrés.

L'ÉGALITÉ DE TRAITEMENT N'EST PAS RESPECTÉE

Les subventions de fonctionnement ne constituent pas le seul domaine où l'égalité de traitement n'est pas respectée. En dépit du principe constitutionnel d'égalité de traitement, les autorités publiques (FWB, Cocof, Provinces, Communes) continuent, en effet, à investir moins de moyens pour les enfants scolarisés dans l'enseignement libre que pour les enfants scolarisés dans l'enseignement officiel.

En matière de financement des bâtiments scolaires, à la faveur notamment des mesures prises pour recourir à un partenariat public-privé pour rénover les infrastructures scolaires du réseau de la FWB et pour répondre au défi du choc démographique bruxellois, l'écart de financement entre élèves de l'officiel et du libre, déjà important, s'est accru ces dernières années (*cf. le tableau comparatif dans la 1^{re} partie du mémorandum*).

En matière d'avantages sociaux, un établissement scolaire de l'enseignement fondamental libre n'a d'autre choix que de recourir aux tribunaux pour obtenir gain de cause lorsqu'une commune refuse d'accorder aux élèves du libre les mêmes avantages que ceux accordés aux élèves de l'enseignement officiel subventionné. À l'initiative de Pouvoirs organisateurs de l'enseignement libre, de telles démarches sont actuellement en cours à l'encontre d'une vingtaine de communes. Selon le rapport bisannuel relatif aux avantages sociaux octroyés sur les années civiles 2008 et 2009 remis à la Commission de l'Éducation, en date du 14 février 2011, un tiers des communes n'accordent pas aux élèves de l'enseignement libre les mêmes avantages sociaux que ceux qu'elles accordent aux élèves fréquentant l'enseignement communal. Bien que ces communes violent le décret du 7 juin 2001, elles n'encourent aucune sanction dès lors que les pouvoirs publics de tutelle (FWB, Région Wallonne, Région bruxelloise) ferment les yeux avec une certaine complaisance.

Dans le secondaire, aucun établissement libre ne peut demander le bénéfice des avantages sociaux dès lors que le Conseil d'État a suspendu, le 24 décembre 2008, l'arrêté d'exécution qui déterminait le rayon d'intervention dans lequel une province était tenue d'appliquer l'égalité de traitement. Aucune initiative n'a été prise, depuis 2008, pour débloquer cette situation. Dans le même temps, les établissements secondaires organisés par le réseau de la FWB perçoivent, au titre des avantages sociaux, 116,90 EUR

par élève et par an, ce qui accroît encore le différentiel de financement par élève dans le secondaire.

Les centres PMS n'ont pas bénéficié des effets du refinancement de la Communauté française en 2001. En 2006, les centres PMS se sont vus préciser leurs missions, qui s'inscrivent intégralement dans les perspectives d'efficacité et d'équité voulues pour notre système éducatif. Néanmoins, les CPMS de l'enseignement subventionné n'ont bénéficié d'aucune amélioration des conditions opérationnelles. Dès lors, pour effacer le différentiel de financement entre les CPMS organisés par la Fédération Wallonie-Bruxelles et les CPMS subventionnés, il paraît opportun que la FWB assure un refinancement des CPMS subventionnés, au moins à hauteur de 75% des CPMS organisés par la FWB, notamment par un rattrapage progressif des retards d'indexation des subventions et leur liaison à un indice de référence, et l'inscription des centres PMS dans les plans d'équipement informatique, à l'instar de ce qui est prévu pour les établissements scolaires (plans administratifs et pédagogiques).

Dans l'enseignement supérieur, le financement des Écoles supérieures des Arts ne peut laisser indifférents les défenseurs de l'égalité de traitement. Selon les chiffres rendus publics au Parlement de la FWB, la subvention accordée, en moyenne, par étudiant dans l'enseignement supérieur artistique subventionné représente 39% du montant par étudiant dans le réseau de la FWB. De ce point de vue, les Écoles supérieures des Arts constituent un secteur particulièrement emblématique de l'écart qui peut exister en Belgique francophone entre le coût pour la collectivité d'une mission de service public rendue par un opérateur privé et par le secteur public.

Dans l'enseignement de promotion sociale, le montant des subventions de fonctionnement accordées par étudiant inscrit dans le subventionné ne représente pas 75% du montant accordé au même élève inscrit dans l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. En outre, les modalités de paiement des subventions de fonctionnement pénalisent les établissements subventionnés en raison des délais importants de traitement par l'administration des dossiers individuels d'admission aux subventions.

Dans les internats, l'égalité de traitement n'est pas du tout respectée. Les internats subventionnés perçoivent une subvention par interne nettement inférieure à ce que perçoivent, selon des modalités peu transparentes, les internats organisés par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les moyens de fonctionnement accordés aux internats subventionnés sont largement inférieurs aux charges que représente l'organisation d'une telle structure dans un contexte réglementaire de plus en plus exigeant. En outre, les internats du libre ne bénéficient pas de l'octroi de personnel subventionné, que ce soit pour la gestion de l'internat ou pour l'encadrement des internes (éducateurs).

NOS PROPOSITIONS

Afin d'améliorer l'égalité de traitement des élèves, quel que soit l'établissement scolaire qu'ils fréquentent, le SeGEC demande aux pouvoirs publics :

- l'application intégrale des accords de la Saint-Boniface ;
- la mise en place, à moyen terme, d'un régime de subventionnement des établissements scolaires conforme au prescrit constitutionnel d'égalité de traitement. Ce principe doit être appliqué tant en matière d'octroi des moyens de fonctionnement qu'en matière d'octroi des moyens en personnel dans les établissements scolaires, les centres PMS et les internats (personnel administratif, personnel ouvrier, administrateurs d'internats, puéricultrices...). Dans ce cadre, à l'instar de ce qui a été pratiqué en Flandre, il serait souhaitable de faire réaliser une étude indépendante pour évaluer l'état des différences objectives entre les réseaux qui pourraient justifier une certaine différence de traitement et l'ampleur de celle-ci.

