



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

Circulaire 8653

du 24/06/2022

Communication du Rapport du CLEF-WB, le Chantier des
bâtiments scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles

Type de circulaire	circulaire informative
Validité	à partir du 24/06/2022
Documents à renvoyer	non

Résumé	Mise à disposition du rapport final du Chantier des bâtiments scolaires
--------	---

Mots-clés	Bâtiments scolaires - état - programmes de subvention
-----------	---

Etablissements et pouvoirs organisateurs concernés

Réseaux d'enseignement	Unités d'enseignement
Wallonie-Bruxelles Enseignement	Maternel ordinaire Centres psycho-médico-social
Ens. officiel subventionné	Primaire ordinaire Centres de Technologie Avancée (CTA) Secondaire ordinaire Secondaire en alternance (CEFA) Internats primaire ordinaire
Ens. libre subventionné	Internats secondaire ordinaire
Libre confessionnel	Internats prim. ou sec. spécialisé
Libre non confessionnel	Internats supérieur Secondaire artistique à horaire réduit Ecoles supérieures des Arts Hautes Ecoles Promotion sociale secondaire Promotion sociale secondaire en alternance Promotion sociale supérieur

Signataire(s)

Autre Ministre : Monsieur le Ministre Frédéric DARDEN
Autre administration générale : SG - DGI - Coordination du Chantier des bâtiments scolaires Chantal Dassonville DGA - Coordinatrice

Personne de contact concernant la publication de la circulaire

Nom, prénom	SG/DG/Service	Téléphone et email
CAREME Ambre	Secrétariat général - Direction générale des infrastructures	02/413.41.45 clef-wb@cfwb.be

Diffusion du Rapport final du CLEF-WB, le Chantier des bâtiments scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles

Madame, Monsieur,

En Février 2020, le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a approuvé le **lancement d'un vaste Chantier des bâtiments scolaires**. Également connu sous le nom de « CLEF-WB », ce Chantier a eu pour objectif de mener une réflexion quant à l'évolution des lieux d'enseignement francophones, face aux trois principaux défis que sont la transition climatique, l'évolution des pratiques pédagogiques et le refinancement.

Après dix-huit mois de travail, ce Chantier, que nous avons respectivement initié et coordonné, est arrivé à son terme. Le rapport final a été présenté au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles le 11 mai dernier. Il effectue la synthèse des réflexions menées par les 142 personnes ayant participé aux cinq groupes de travail du Chantier. Six enjeux majeurs ont été identifiés, comme autant de défis posés à ceux et celles qui **façonnent et habitent nos lieux d'enseignement**. Vingt-une recommandations, réparties en cinq axes de travail, ont été adressées au Gouvernement et au Parlement de la FW-B. Nous vous invitons à prendre connaissance de ce rapport que vous trouverez ci-joint.

Dans le cadre de ce vaste Chantier, les différents pouvoirs organisateurs de l'enseignement francophone ont été conviés, en janvier 2021, à participer à l'enquête CLEF-WB. Nous tenons à remercier celles et ceux qui y ont répondu. Grâce à cet engagement, nous avons obtenu un taux de réponse exceptionnel avec 53,4% des PO participants pour couvrir 66,8% des implantations. Au total, ce ne sont pas moins de 7.595 bâtiments qui ont pu être recensés. Ces résultats constituent un élément fondamental de la dynamique que nous **souhaitons insuffler afin d'orienter au mieux et au plus près des besoins, les politiques à venir en matière de bâtiments scolaires**. Nous vous invitons à prendre connaissance des **deux rapports d'enquête** : un **général, et un spécifique aux institutions de l'enseignement supérieur et de promotion sociale**. Ces derniers sont disponibles sur le site www.clef-wb.be.

Vous remerciant encore pour votre contribution, nous vous **prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'assurance de nos sentiments les meilleurs**.

FRÉDÉRIC DAERDEN
Vice-Président et Ministre du Budget, de la
Fonction publique, de l'Égalité des chances
et de la tutelle sur Wallonie-Bruxelles
Enseignement

CHANTAL DASSONVILLE
Coordinatrice du chantier des bâtiments
scolaires

ANNEXE A LA CIRCULAIRE

CLEF -WB

**UN CHANTIER,
DES LIEUX,
DES ENSEIGNEMENTS
EN FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES**

PRÉFACE

**« IL EST URGENT QUE L'ÉCOLE
DEVIENNE LE LIEU OÙ CHACUN
POURRA APPRENDRE COMMENT
À LA FOIS S'ÉPANOUIR
INDIVIDUELLEMENT ET
VIVRE SOLIDAIREMENT. »**

EDGAR MORIN dans
Enseigner à vivre, Manifeste pour changer l'éducation.
Actes Sud, coll. Babel.

Si un bâtiment scolaire est avant tout un lieu pour enseigner, il ne peut être détaché des défis et responsabilités qui l'entourent (la sécurité et l'hygiène, l'adéquation aux besoins, la transition climatique et numérique, le désir d'offrir un enseignement émancipateur à chaque enfant, la mise en œuvre du Pacte pour un enseignement d'excellence) et des fonctions qu'il abrite (vivre, apprendre à vivre et transmettre).

Ces fonctions en mutation, les défis à relever et les responsabilités à rencontrer afin d'offrir des bâtiments adaptés et sécurisés à chaque enfant ont rendu indispensable la nécessité de réfléchir à la manière dont ces lieux pourront à l'avenir incarner ces évolutions.

Dans ce cadre, nous devons nous interroger pour déterminer comment la FW-B, dans ses fonctions de pouvoir régulateur, de pouvoir subsidiant, mais également de propriétaire, pouvait contribuer à l'émergence de nouveaux lieux porteurs de ces dynamiques.

Mais l'acte de bâtir, c'est d'abord assembler. Bien entendu assembler de la matière pour édifier, mais aussi assembler des acteurs pour penser collectivement l'école du XXI^e siècle et ensemble construire un avenir plus performant, plus inclusif et plus épanouissant pour tous.

C'est la raison pour laquelle, j'ai décidé de lancer un vaste chantier afin de penser, avec les représentants du secteur et notre Administration, les lignes directrices d'une nouvelle politique des bâtiments d'enseignement. Trop longtemps, les investissements nécessaires et les évolutions indispensables en matière de lieux scolaires ont été reportés. Aujourd'hui, l'amélioration de nos infrastructures scolaires est devenue une grande cause commune francophone.

Ce chantier constituait donc une nécessité absolue afin de créer une dynamique nouvelle. En tant que ministre en charge des bâtiments scolaires, il me revenait d'initier et de mettre en place cette réflexion.

Le présent rapport, porté par une intelligence collective, vous permettra de mesurer la richesse du travail.

C'est le fruit de dizaines de réunions, de diagnostics précis analysant les processus actuellement en œuvre afin d'en évaluer la pertinence, l'efficacité et le potentiel d'évolution. Il contient la substance de multiples discussions sur l'ensemble des lieux concernés, de la première maternelle à la sortie de l'enseignement supérieur en passant par l'enseignement de promotion sociale. Ce rapport repose également sur une vaste enquête décrivant l'état actuel du patrimoine scolaire.

Que chacune et chacun soit ici sincèrement remercié pour sa disponibilité et son implication. Alors même que les circonstances furent très particulières en raison de la pandémie, je fais le constat que la mobilisation fut au rendez-vous.

Je ne peux que m'en réjouir, car il y va non seulement du bien-être des enfants/étudiants, de toutes les personnes qui les encadrent, mais également de notre avenir à toutes et tous. Si la qualité de l'enseignement se joue de manière significative dans la qualité des infrastructures qui l'accueillent, c'est aussi un enjeu d'avenir pour notre environnement qui est questionné au travers de l'exemplarité que se doivent d'endosser les lieux qui forment les futurs citoyens.

En parallèle à ce chantier, le gouvernement a déjà veillé à apporter des réponses majeures à l'état actuel des bâtiments scolaires via notamment un plan de rénovation des sanitaires ou les moyens dégagés dans le cadre du plan de relance et de résilience lancé par la Commission européenne.

Ce rapport représente une pierre essentielle à une nouvelle politique en matière de bâtiments scolaires et marque une étape supplémentaire. Le gouvernement entend poursuivre son ambition dans les prochaines années en s'appuyant sur ce rapport et en mobilisant plus d'un milliard d'euros d'investissement au bénéfice de nos jeunes, de nos équipes éducatives et du capital humain.

FRÉDÉRIC DAERDEN
VICE-PRÉSIDENT DU GOUVERNEMENT
DE LA FW-B EN CHARGE
DES BÂTIMENTS SCOLAIRES

1 INTRODUCTION

2 CONSIDÉRATIONS PRÉALABLES

3 ENJEUX

4 RECOMMANDATIONS

<p>Un chantier... 8 ... des lieux... 10 ... des enseignements 13</p>	INTRODUCTION
<p>Les bâtiments scolaires en Belgique : un nœud de relations 16 Des points de rupture 20 Un objectif principal 23</p>	CONSIDÉRATIONS
<p>ENJEU 1 — DES ÉVOLUTIONS PÉDAGOGIQUES 27 E1.1 Les défis de l’enseignement obligatoire 28 E1.2 Les défis de l’enseignement supérieur et de promotion sociale 47 E1.3 Des ponts entre les niveaux d’enseignement 53 ENJEU 2 — DES LIEUX D’ENSEIGNEMENT SITUÉS 65 E2.1 Prendre en compte les exigences territoriales 66 E2.2 Les espaces scolaires extérieurs : une interface entre l’école et son environnement 75 E2.3 Une vision au-delà de l’enseignement 79 ENJEU 3 — TRANSITION CLIMATIQUE 87 E3.1 Définir le contexte réglementaire et le pilotage de la stratégie 88 E3.2 Augmenter le rythme de la rénovation 93 E3.3 Créer les synergies nécessaires à la rénovation des infrastructures 106 E3.4 Renforcer la sensibilisation et la participation des parties prenantes 108 ENJEU 4 — MUTUALISER 111 E4.1 « Mutualiser ». De l’invitation politique à la réalité pragmatique 112 E4.2 La mutualisation telle que vécue aujourd’hui 115 E4.3 Refonder la mutualisation à l’aune des défis qui se présentent 119 E4.4 Faire tomber des barrières 122 ENJEU 5 — L’EFFICIENCE DES MOYENS FINANCIERS DE LA FW-B 127 E5.1 Cartographie des dispositifs de financement et de leurs problèmes 128 E5.2 Des financements qui garantissent la qualité des lieux d’enseignement 145 E5.3 Des normes physiques et financières à la hauteur 155 E5.4 Des sources de financement alternatives 163 ENJEU 6 — LA FW-B PROPRIÉTAIRE 169 E6.1 Comprendre le patrimoine de WBE et ses urgences 170 E6.2 Une vision sur le long terme des bâtiments de WBE 176 E6.3 Deux questions fondamentales 184</p>	ENJEU X 1 2 3 4 5 6
<p>D’UNE NÉCESSAIRE PRISE DE POSITION 191 Une claire répartition des acteurs, de leurs rôles et contributions 192 Des objectifs transversaux 195 Cinq champs d’action pour cinq axes de recommandation 198 LE PLAN D’ACTION CLEF-WB 201 AXE 1 Redéfinir les processus de financement 202 AXE 2 Redéfinir les normes physiques et financières 208 AXE 3 Agir avec les régions 211 AXE 4 Suivre les besoins : piloter – informer – sensibiliser – anticiper 214 AXE 5 Sortir des sentiers battus 218 CONCLUSIONS — VERS UNE OPÉRATIONNALISATION 220</p>	RECOMMANDATIONS

INTRODUCTION

CONSIDÉRATIONS

ENJEUX

1

2

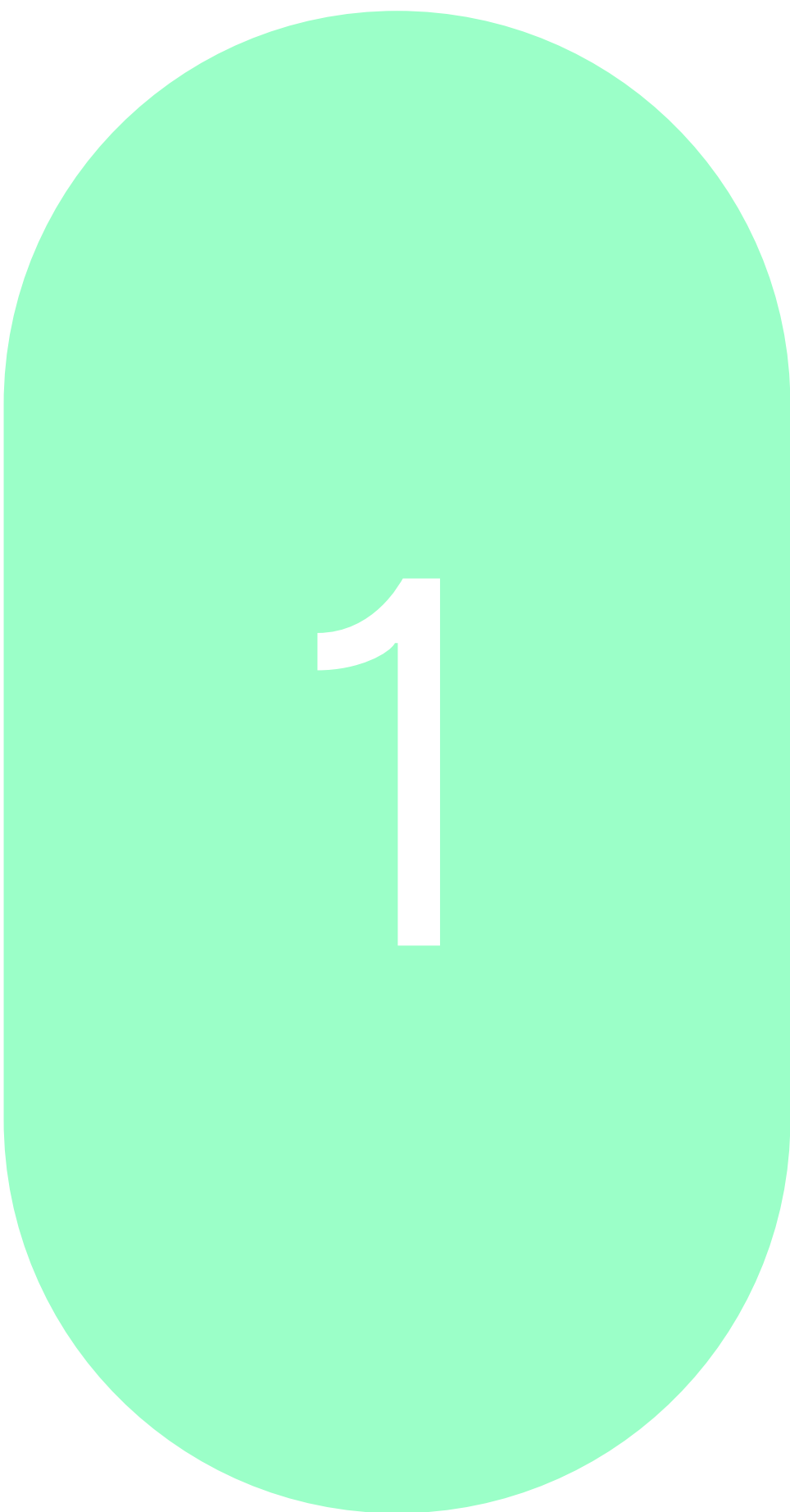
3

4

5

6

RECOMMANDATIONS



INTRODUCTION

UN CHANTIER...

Il y a désormais un peu plus de deux ans, en sa séance du 13 février 2020, le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) approuvait une note méthodologique relative à la mise en œuvre d'un « Chantier des bâtiments scolaires »¹. Portée par le ministre Frédéric DAERDEN – en charge du budget, de la fonction publique, de l'égalité des chances, de la tutelle sur Wallonie-Bruxelles Enseignement et des bâtiments scolaires –, cette note posait une question relativement simple : *quel avenir pour les bâtiments scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles ?*

Question et mission ambitieuses s'il en est. Constatant, d'une part, l'état particulièrement dégradé des infrastructures scolaires en FW-B et considérant, d'autre part, les importants défis pédagogiques et climatiques auxquels ces mêmes infrastructures s'avèrent confrontées, l'objectif est de réévaluer les moyens et méthodes d'investissement de la FW-B en la matière. Il s'agit d'apporter des réponses aux urgences qui se font sentir, au travers d'outils et de leviers d'action pérennes, pour offrir, à l'ensemble de la communauté éducative, un cadre de vie de qualité. Le tout dans un contexte budgétaire demandant aux pouvoirs publics de faire de plus en plus preuve d'« agilité financière ».

Rebaptisé – et depuis lors mieux connu sous l'appellation – « CLEF-WB » : *Un Chantier, des Lieux, des Enseignements en Fédération Wallonie-Bruxelles*, cet ambitieux projet a été structuré en trois axes. Composé de deux groupes de travail, le premier a été dédié à l'analyse des évolutions pédagogiques et sociales de l'enseignement obligatoire ainsi qu'aux enjeux de la transition climatique. Également composé de deux groupes de travail, le deuxième axe s'est intéressé à la situation spécifique des bâtiments occupés par Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) dont la FW-B et les SPABS se partagent la propriété. Le dernier axe, composé d'un groupe de travail, s'est penché sur les spécificités des bâtiments de l'enseignement supérieur non universitaire et de l'enseignement tout au long de la vie.

FIG. 01

Après avoir été désignés en juin 2020, de juillet à septembre, coordinatrice, sponsors, cheffes et chefs de groupe de travail (GT) se sont attelés à la définition des lettres de mission, à l'élaboration des feuilles de route et à la constitution de chacun des GT. Rassemblant les différentes parties prenantes, ces derniers ont été composés, entre autres, des représentants des administrations de la FW-B et des régions, des cabinets ministériels concernés (FW-B et régions), des fédérations de pouvoirs organisateurs, des associations de parents d'élèves, des syndicats. L'objectif ? Rassembler et mobiliser toutes les expertises utiles au départ des expériences de terrain. Il s'est agi de puiser dans les savoirs et pratiques à l'œuvre afin de mener une analyse critique de la situation existante et surtout d'explorer un maximum de pistes en réponse aux problèmes rencontrés par les acteurs.

1 GOUVERNEMENT DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Note méthodologique concernant les bâtiments scolaires*, séance du 13 février 2020.

Comité de suivi : Ministre Frédéric Daerden et membres du gouvernement, SG/AG/DG des administrations concernées
Comité de coordination : Cabinet Daerden, coordinatrice, sponsors et chef.fes de projet
Coordinatrice de chantier : Chantal Dassonville

DES BÂTIMENTS SCOLAIRES POUR UNE ÉCOLE DU XXI^E SIÈCLE
 SPONSOR : FRÉDÉRIC DELCOR

GT1.1

DES BÂTIMENTS SCOLAIRES ADAPTÉ À UNE ÉCOLE DU XXI^E SIÈCLE
 ODILE DEMILIE,
 BARBARA DARTSCH

GT1.2

ASSURER LA TRANSITION CLIMATIQUE ET AMÉLIORER L'EFFICACITÉ ÉNERGÉTIQUE DES BÂTIMENTS SCOLAIRES
 CHRISTOPHE MADAM

UNE STRATÉGIE POUR WBE
 SPONSOR : JULIEN NICAISE

GT2.1

RÉPONDRE AUX URGENCES
 OLIVIER DOYEN,
 JEAN-PHILIPPE DEHON-VERTENEUIL

GT2.2

DÉFINIR UNE STRATÉGIE POUR WBE
 OLIVIER DOYEN,
 DEBORA TILLEMANS

LES BÂTIMENTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE L'ENSEIGNEMENT TOUT AU LONG DE LA VIE
 SPONSOR : ETIENNE GILLIARD

GT3

LES BÂTIMENTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE L'ENSEIGNEMENT TOUT AU LONG DE LA VIE
 OLIVIER SOUMERYN-SCHMIT

INTRODUCTION

CONSIDÉRATIONS

ENJEUX

1

2

3

4

5

6

RECOMMANDATIONS

... DES LIEUX...

Officiellement lancés à la fin du mois de septembre 2020, les GT du CLEF-WB auront mobilisé les connaissances selon des méthodologies légèrement différentes, comme autant de lieux de réflexion singuliers à propos des lieux d'enseignement analysés par le Chantier. C'est qu'au départ d'un même cadre et d'échéances communes, il a été effectivement nécessaire de constituer des espaces de concertation aux dynamiques spécifiques, adaptées aux missions de chaque GT. Entre réunions plénières, de sous-groupes et autres événements publics, les contributeurs du CLEF-WB ont eu à leur disposition des outils communs.

Un premier type d'outils a eu pour objectif d'assurer la communication au travers d'une plateforme et d'un site web. La première représentait un espace de travail interne permettant le partage de documents entre membres des GT, tandis que le second représentait une vitrine permettant de partager leurs découvertes et réflexions avec le plus grand nombre.

Un deuxième type d'outils a permis d'alimenter les réflexions du GT au départ de données récentes ² permettant de mieux décrire la réalité des bâtiments scolaires : l'enquête CLEF-WB. S'adressant directement aux pouvoirs organisateurs (PO), cette enquête a eu pour ambition de nourrir la connaissance du patrimoine dédié à l'enseignement et d'objectiver son état actuel et ses besoins pour tous réseaux et tous niveaux d'enseignement confondus. Force est de constater le succès de cette enquête aux taux de participation tout à fait remarquables : 53,4 % des PO ont ainsi participé, pour couvrir 61,5 % des implantations ³. Au total, ce ne sont pas moins de 7.595 bâtiments qui ont pu être recensés ⁴. Dans le cadre du présent rapport, il ne sera bien évidemment pas possible de rendre compte de l'ensemble des résultats de cette enquête ⁵. L'objectif sera plutôt de mobiliser pour nourrir les sujets d'analyse.

Un dernier type d'outils – dont, à vrai dire, le CLEF-WB se serait bien passé – touche aux logiciels de visioconférence. Par la force des choses, ce chantier dédié à des lieux si concrets se sera déroulé, pour sa quasi-totalité, en des espaces virtuels. Facilitant sans doute la possibilité de réunir régulièrement un grand nombre de personnes – parfois issues de provinces éloignées et souvent prises par de nombreuses obligations –, cette singulière situation nous aura certainement privés aussi des vertus de la rencontre et de l'informel dont la force motrice importe plus qu'on ne l'aurait cru. Écrire ceci revient finalement à remercier toutes les personnes ayant contribué au CLEF-WB, tout en poursuivant leurs tâches et missions quotidiennes et en faisant face à des bouleversements sans précédent.

FIG. 02

- 2 La dernière étude relative à un tel état des lieux remontait alors à 1999. Cf. FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Inventaire du patrimoine scolaire et des besoins en travaux et constructions pour les différents réseaux d'enseignement*, enquête réalisée par la Commission des experts en application de l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 27.10.1997, article 2, §7, Bruxelles, 1999.
- 3 Ce taux concerne les réponses ayant pu être analysées (questionnaires suffisamment complets), le taux de participation global étant de 66,8 %.
- 4 Ce nombre correspond aux réponses ayant pu être analysées. Au total, 8.093 questionnaires bâtiments ont été créés. S'il est possible d'établir le taux de participation pour les PO et les implantations, leur nombre étant connu, il est impossible d'en faire de même pour les bâtiments. En effet, l'Administration n'a pas connaissance du nombre de bâtiments dont les PO sont propriétaires, à l'exception de ceux de WBE.
- 5 Les rapports de Sonecom sont disponibles sur le site CLEF-WB.

FIGURE 02 L'ENQUÊTE CLEF-WB

INTRODUCTION

CONSIDÉRATIONS

ENJEUX

1

2

3

4

5

6

RECOMMANDATIONS

Avec l'accompagnement du bureau d'étude Sonecom, l'enquête a été menée selon une méthode d'auto-administration, chaque PO ayant répondu de manière autonome via une plateforme en ligne. Elle a été structurée en trois questionnaires : un questionnaire « Pouvoir organisateur » ; un questionnaire « Implantation » ; un questionnaire « Bâtiment ».

23 février 2021	Ouverture de l'enquête
15 mai 2021	Clôture de l'enquête
26 juin 2021	Dépôt du pré rapport de Sonecom
15 octobre 2021	Dépôt du rapport final de Sonecom

PARTICIPATION DES PO

PARTICIPATION DES PO SELON LE RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT (SUR 1.083 PO)

	Participants	Non participants
Libre confessionnel	339	402
Officiel subventionné communal	214	52
Libre non confessionnel	18	50
Officiel subventionné provincial	5	1
WBE	1	0
COCOF	1	0
TOTAL	578	505

PARTICIPATION DES PO SELON LA DENSITÉ DE POPULATION (%)

	Participants	Non participants
RBC	8,55	7,4
Grandes villes (> 50.000 hab.)	9,5	10,5
Villes moyennes (25.000 < 50.000 hab.)	5,6	4,6
Petites communes (5.000 < 25.000 hab.)	24,8	20,2
Très petites communes (< 5.000 hab.)	5,0	3,8

PARTICIPATION DES IMPLANTATIONS

La notion d'« implantation » doit être prise ici en son sens « administratif » d'un établissement scolaire (conformément aux données FASE de l'AGE) et non au sens « géographique » d'un site physique. Les unités d'implantation maternelles et les unités d'implantation primaires ont été distinguées.

PARTICIPATION DES IMPLANTATIONS SELON LE RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT (SUR 8.719 IMPLANTATIONS)

	Participants	Non participants
Libre confessionnel	1.289	1.582
Officiel subventionné communal	3.358	803
Libre non confessionnel	47	219
Officiel subventionné provincial	231	116
WBE	873	177
COCOF	22	0
Officiel subventionné (HE - PO mixte)	0	2
TOTAL	5.820	2.899

INTRODUCTION	PARTICIPATION DES IMPLANTATIONS SELON LA DENSITÉ DE POPULATION (%)		
		Participants	Non participants
	RBC	9,3	4,5
	Grandes villes (> 50.000 hab.)	14,8	7,8
	Villes moyennes (25.000 < 50.000 hab.)	8,3	3,6
	Petites communes (5.000 < 25.000 hab.)	30,9	15,2
	Très petites communes (< 5.000 hab.)	3,5	2,2
CONSIDÉRATIONS	PARTICIPATION DES IMPLANTATIONS SELON LE TYPE D'ENSEIGNEMENT OU D'ACTIVITÉ (%)		
		Participants	Non participants
	Fondamental ordinaire	45,0	17,5
	Secondaire ordinaire	8,8	4,9
	Fondamental spécialisé	2,4	2,4
	Secondaire spécialisé	1,0	0,8
	ESAHR	3,4	4,0
	EPS	2,8	1,8
	HE	1,1	0,3
	ESA	0,2	0,2
	Internat	1,0	0,3
	CPMS	1,0	1,1
ENJEUX	ZOOM SUR LA PARTICIPATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE PROMOTION SOCIALE (NB)		
		Participants	Non participants
1			
2	EPS secondaire	137	110
	EPS supérieur	75	75
3	HE	91	31
	ESA	16	9
RECENSEMENT DES BÂTIMENTS			
4	RÉPARTITION DES BÂTIMENTS SELON LE RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT (%)		
	Libre confessionnel		25
	Officiel subventionné communal		41,5
5	Libre non confessionnel		0,5
	Officiel subventionné provincial		6
	WBE		27
6	PARTICIPATION SELON LE TYPE D'ENSEIGNEMENT OU D'ACTIVITÉ (%)		
	Fondamental		52,5
	Secondaire		31,5
	Supérieur		3,5
	Internat		2
	CPMS		1
	Autres et non réponses		9,5
RECOMMANDATIONS	<p>Note méthodologique : Il est important de nuancer la représentativité des réponses. Au niveau du questionnaire « PO », Sonecom signale une forte participation de l'Officiel subventionné. De même, au niveau du questionnaire « Implantation », on constate un taux de réponse assez important au niveau de l'enseignement fondamental, comparé à celui du secondaire et du spécialisé, légèrement sous-représentés. Les autres types d'enseignements ont participé au prorata de leur taille dans la population de référence. S'il convient de faire preuve de réserve quant à l'interprétation des résultats, l'échantillon fourni par l'enquête a été toutefois suffisamment important pour nourrir les réflexions du Chantier.</p>		

... DES ENSEIGNEMENTS

Cinq vagues épidémiques, un plan de relance européen et quelques catastrophes « naturelles » plus tard, le présent rapport a donc pour objectif de présenter les conclusions du CLEF-WB. C'est qu'en dépit des circonstances, les GT ont activement produit et ont été riches d'enseignements. Ils ont donné naissance à un important nombre de livrables, de différentes natures, élaborés au fil des routes qui avaient été tracées pour chaque GT, des quelques impasses qu'elles comportaient et des raccourcis qui ont été pris pour aboutir rapidement à des propositions.

FIG. 03

Or, contrairement à ce qu'on pouvait attendre, ces propositions ne seront pas présentées par GT. **Ce rapport prend effectivement le parti de la synthèse plutôt que de la division : il veut offrir une perspective d'ensemble.** Parce que les GT initialement constitués partagent au final certaines problématiques, mais surtout parce que la réalité des bâtiments scolaires ne se satisfait pas de barrières factices, se jouant au sein d'un même territoire géographique et institutionnel.

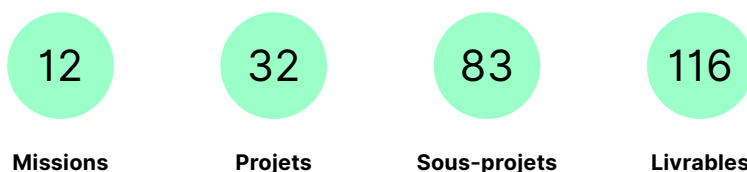
C'est précisément pour rappeler ce qu'est ledit territoire que le rapport s'ouvre sur des « considérations préalables », partie introductive constituant la base des réflexions. Le rapport se développe, par la suite, en deux parties. La première est dédiée à la synthèse des enjeux tels qu'analysés par les acteurs. Y sont résumés les principaux résultats des analyses menées par les GT. La deuxième partie est dédiée à la présentation des recommandations. Y sont résumées les propositions d'actions à mettre en œuvre pour répondre aux différents enjeux.

Rédigé par l'équipe de coordination du CLEF-WB, ce rapport entend traduire, sans trahir, les réflexions des GT, que ces dernières fassent l'objet de consensus ou de dissensions. En ce sens, le lecteur y retrouvera d'inévitables contradictions entre différentes interprétations et visions, comme autant de choix qui se posent aux décideurs politiques et qu'il n'appartient pas à la Coordination de trancher. Ce faisant, le lecteur pourra aussi remarquer une légère différence de ton entre les différentes parties de ce document. Et pour cause ! Dans la mesure où elle relève bien d'une proposition, la section relative aux recommandations demandait une certaine prise de position, ne serait-ce que dans la manière de « co-ordonner » les actions qui ont été proposées par les différents acteurs.

Au départ d'un compte rendu aussi objectif que possible, c'est donc une certaine vision de l'avenir des bâtiments scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles que ce rapport soumet aux responsables politiques, à commencer par le gouvernement qui en avait demandé l'élaboration.

CHANTAL DASSONVILLE
COORDINATRICE DU CLEF-WB

FIGURE 03 LES CHIFFRES CLEF-WB





INTRODUCTION

CONSIDÉRATIONS

ENJEUX

1

2

3

4

5

6

RECOMMANDATIONS

CONSIDÉRATIONS PRÉALABLES

Les autorités gagneraient à percevoir les bâtiments scolaires autrement que comme des infrastructures passives. Ils sont en effet toujours des lieux dynamiques d'enseignement et d'apprentissage qui créent un nombre considérable de relations réciproques avec tout un éventail d'acteurs sociaux, avec l'éducation ainsi qu'avec l'ensemble de la société. ⁶

LES BÂTIMENTS SCOLAIRES EN BELGIQUE : UN NŒUD DE RELATIONS

Le rôle fondamental des infrastructures dans le développement d'un projet pédagogique, faisant de ces dernières un des premiers outils de l'enseignement, s'apparente désormais à une idée convenue. Dans un bref historique de l'instruction primaire depuis l'indépendance de la Belgique, Léon Lebon rappelait déjà en 1864 que « sans bâtiment d'école convenable, comme sans instituteur capable, pas de bonne école et même pas d'école. Ce sont là les deux branches du service de l'enseignement primaire qui réclament à la fois le plus de soin et le plus de sacrifices ⁷ ». De fait, c'est bien au cours du XIX^e siècle, en particulier dans sa deuxième moitié, que la notion de « bâtiment scolaire » ou d'« architecture de l'école » apparaît en tant que telle, parallèlement au développement des politiques d'instruction publique dans les différents États démocratiques ⁸.

En Belgique, si la première loi organique de l'enseignement primaire de 1842 évoque la nécessité d'un « local convenable ⁹ », il faudra attendre dix ans pour que le ministre Charles Rogier mette en œuvre les premières « Instructions ministérielles » pour la construction d'écoles ¹⁰. Établissant un programme tout en proposant des modèles ¹¹, ces Instructions marqueront le début d'une longue tradition de réflexions quant à la manière de « bien » édifier les écoles en adéquation avec les besoins et le bien-être des élèves et enseignant.es, au croisement de courants tant architecturaux que pédagogiques ¹².

Portées par les conceptions hygiénistes de l'époque, ces instructions officielles devaient surtout accompagner et soutenir les vagues successives de subventions que, tout au long de la fin du XIX^e, l'État belge accorderait aux autorités communales et provinciales pour répondre au manque d'établissements scolaires et à leurs aménagements précaires ¹³. Initiés dès 1851, ces programmes de financement marquaient ainsi les débuts de l'histoire de ce qu'on pourrait appeler les

6 LEEMANS Geert, « Les bâtiments scolaires, nœuds de relations. Vers un cadre conceptuel de la pratique et de la politique de la construction scolaire dans la communauté flamande de Belgique », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 64, décembre 2013, p. 130 [en ligne].

7 LEBON Léon, *De l'instruction primaire en Belgique. Résumé historique et statistique tracé d'après les documents officiels (1830-1864)*, Bruxelles, C. Muquardt, 1864, p. 24.

8 Jusqu'alors, l'éducation était principalement organisée dans les lieux d'habitation des élèves ou des éducateurs : édifices religieux, maison des instituteurs, etc.

9 « Il y aura dans chaque commune du Royaume au moins une école primaire, établie dans un local convenable », *Loi organique de l'instruction primaire du 23 septembre 1842*, article 1^{er}.

10 MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR, *Instructions ministérielles concernant la construction des maisons d'écoles primaires communales suivies d'une instruction spéciale sur le chauffage et la ventilation des salles d'écoles, et d'une série de plans modèles, avec devis et texte explicatif des planches*, Bruxelles, Imprimerie et Lithographie, J. Héger, 1852.

11 Ces instructions comprenaient de descriptifs des différents locaux composant une « maison d'école », mais également des planches graphiques illustrant les dispositions proposées avec détails techniques ainsi que des devis complets.

12 Pour une historiographie de l'architecture scolaire, voir CHÂTELET Anne-Marie, « L'architecture des écoles au XX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, 102, 2004 [en ligne].

13 Cf. JURION-DE WAHA Françoise, « Architecture scolaire à Bruxelles », *Bruxelles Patrimoines*, 1, « Rentrée des classes », 2011, pp. 7-23.

« politiques de la construction scolaire » en Belgique. Histoire au sein de laquelle le CLEF-WB trouve désormais place.

Mais que l'on se rassure, l'objectif ici n'est certainement pas de faire un précis historique de l'architecture scolaire en Belgique. L'enjeu est plutôt de rappeler, comme a pu le faire le sociologue Geert Leemans à propos des bâtiments scolaires en Communauté flamande, en quoi ces infrastructures se présentent comme de véritables « nœuds de relations ¹⁴ » :

[E]lles représentent les médias spatiaux dans lesquels les ambitions des établissements scolaires et celles des architectes se voient réalisées ; elles sont le cadre des pratiques pédagogiques quotidiennes, sont sans cesse utilisées par les enseignants et par les élèves, et sont influencées par la politique de construction scolaire et le contexte sociétal plus large. ¹⁵

Le patrimoine scolaire dont nous héritons aujourd'hui est le fruit de l'évolution de ces relations entre les actions concrètes et quotidiennes d'individus (ou groupes d'individus), les réformes institutionnelles et législatives d'un État (en matière d'enseignement mais pas uniquement), le développement de savoirs constructifs (voire esthétiques) et des phénomènes macrosociaux (divers et variés). Une évolution qui se matérialise et s'incarne concrètement dans les propriétés matérielles et physiques des bâtiments. Replaçant les infrastructures scolaires dans leurs « réseaux de fabrication ¹⁶ », une telle approche redonne toute leur valeur aux politiques publiques dédiées à leur construction. Dans la mesure où elles constituent un des maillons de ce nœud de relations, simultanément conditionnantes et conditionnées.

FIG. 04

Conditionnantes, bien sûr, dans la mesure où, sans ces politiques, bien peu de choses n'auraient été ni ne seraient possibles. Dans le cadre de ce rapport, il semble ainsi important de rappeler que, plus qu'une question de « financement public », autrement dit de transfert de capitaux entre acteurs publics ou privés, ces politiques façonnent nos territoires et répondent à des besoins situés. Conditionnées, aussi, dans la mesure où ces politiques sont au service de ces mêmes besoins et territoires et qu'elles dépendent elles-mêmes d'autres politiques qu'elles prolongent ou complètent. On pense à celles de l'enseignement, évidemment, mais aussi à la gouvernance publique et ses évolutions. À cet égard, au terme des échanges du CLEF-WB, ce sont deux facteurs particulièrement cruciaux qu'il convient ici de rappeler, comme conditions préalables à une réflexion sur – et à la rédaction de recommandations pour – les politiques de construction scolaire de la FW-B.

Le premier facteur a trait à la position des bâtiments scolaires dans la cartographie institutionnelle de notre pays. C'est le propre de l'architecture que de se situer au carrefour de compétences variées : aménagement du territoire, mobilité, environnement, énergie, industrie, culture, politique de la ville, etc. Autant de compétences auxquelles s'ajoutent, dans le cas présent, celles de l'enseignement. Cette dimension intersectorielle a été rappelée par le Conseil européen qui, dans de récentes Conclusions, invitait tous les États membres :

à renforcer la cohérence des politiques en faveur d'une architecture et d'un environnement bâti de qualité, au moyen d'une coordination appropriée entre tous les ministères et tous les niveaux d'administration, agences et services concernés, afin d'intégrer une approche globale et fondée sur la qualité dans toutes les politiques et activités ayant une incidence sur l'environnement bâti et le cadre de vie. ¹⁷

¹⁴ LEEMANS Geert, *op. cit.*

¹⁵ *Ibid.*, p. 119.

¹⁶ Pour reprendre une expression du sociologue et philosophe Bruno Latour, cf. LATOUR Bruno, *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, 2006.

¹⁷ Cf. CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE, *Conclusions du Conseil sur la culture ainsi que l'architecture et l'environnement bâti de qualité en tant qu'éléments clefs de l'initiative du Nouveau Bauhaus européen* (2021/C 501 I/03).

FIGURE 04 UN APERÇU DU PATRIMOINE SCOLAIRE AUJOURD'HUI

INTRODUCTION

ANALYSE DES TYPOLOGIES DE CONSTRUCTION (%)

Pavillon	11
Pavillon provisoire	3
Préindustriel – béton	6
Préindustriel – béton + métallique	2
Préindustriel – métallique	2,5
Traditionnelle	69
Traditionnelle (haute valeur architecturale)	3
Non-réponses	3,5

CONSIDÉRATIONS

ANALYSE DES TYPOLOGIES DE CONSTRUCTION PAR SURFACE (M² ET %)

	m ²	%
Pavillon	536.172,48	6
Pavillon provisoire	49.779,29	0,5
Préindustriel – béton	1.010.485,06	11
Préindustriel – béton + métallique	223.813,80	2,5
Préindustriel – métallique	189.218,23	2
Traditionnelle	6.297.452,10	69
Traditionnelle (haute valeur architecturale)	636.902,46	7
Non-réponses	178.094,87	2

ENJEUX

1

2

3

4

ANALYSE DES BÂTIMENTS PAR ANNÉE DE CONSTRUCTION (%)

Avant 1920	18,5
1920-1958	20
1959-1987	34
1988-2007	10
2008 et après	7
Non-réponses	10,5

5

6

Afin de déterminer les différentes périodes de construction des bâtiments, l'enquête CLEF-WB s'est basée sur plusieurs facteurs historiques :

1920

Période de reconstruction d'après la Première Guerre mondiale, associées à l'effet de la loi du 19 mai 1914 rendant l'instruction obligatoire.

1959

1^{er} pacte scolaire – Refinancement massif des écoles de l'État.

1988

Transfert des compétences d'enseignement de l'État fédéral vers la Communauté française.

2008

Application de la réglementation PEB par les régions et 2^e boom démographique.

RECOMMANDATIONS

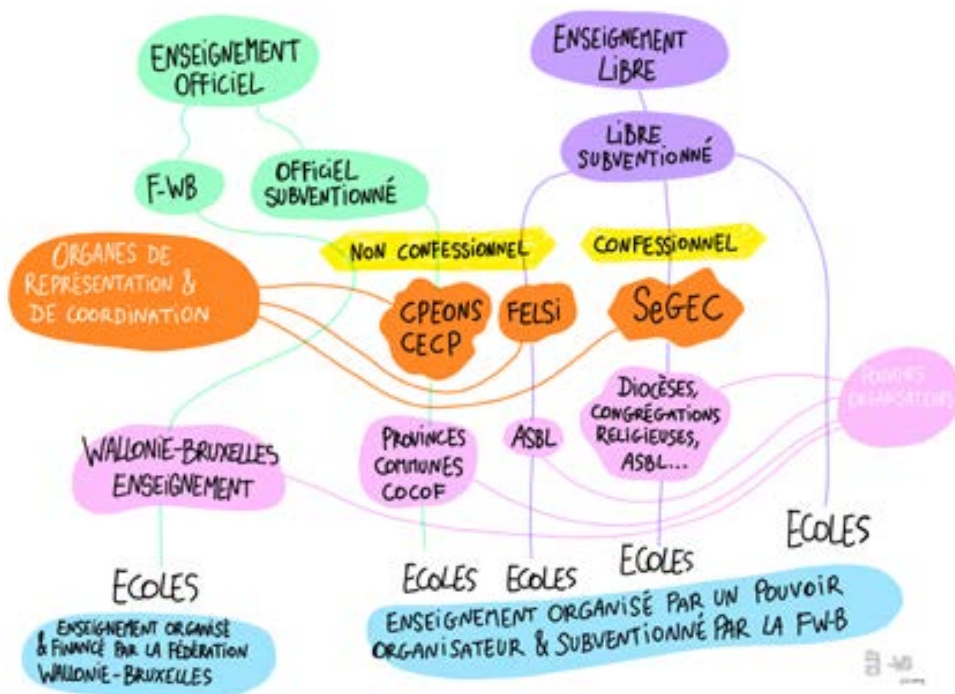
Délicate par nature, depuis 1988, cette dimension intersectorielle des bâtiments et la cohérence qu'elle requiert se confrontent en Belgique à la répartition des compétences entre gouvernance fédérale, régionale et communautaire. C'est plus particulièrement entre les régions et la FW-B que de telles relations interviennent : les premières étant responsables du territoire dans lequel s'inscrit un bâtiment, la seconde étant responsable des personnes et pratiques qu'il abrite. Sans être un frein, cette caractéristique demande une grande prudence de la part des autorités et administrations publiques pour veiller à être complémentaires et non interférentes et garantir qu'aucun aspect ne soit oublié, ne passe trop vite ou ne soit retenu trop longtemps dans les mailles du filet institutionnel. C'est au carrefour de ces relations avec les régions que doivent s'inscrire les politiques de construction scolaire de la FW-B.

Le deuxième facteur qu'il convient de rappeler concerne la structuration même de l'enseignement. Pouvoirs régulateur et organisateurs, enseignement officiel ou enseignement libre, organisé ou subventionné, confessionnel ou laïc, on ne peut évidemment faire fi de la lente construction historique dont procède l'organisation actuelle de l'enseignement en Belgique, ni des conflits qui l'auront émaillée. À cet égard, et en ayant connu quelques ajustements, le Pacte scolaire ratifié en 1959, demeure encore la référence d'un système, ayant permis d'apaiser et de stabiliser (à défaut de supprimer) les tensions entre réseaux d'enseignement.

Dans le cadre du CLEF-WB, ce facteur doit être pris en compte, non seulement au regard de sa dimension éminemment politique et pour le moins sensible, mais aussi parce qu'il en découle des réalités très contrastées pour les acteurs auxquelles les politiques de construction de la FW-B s'adressent. Ceci a particulièrement été souligné par les contributeurs du Chantier : entre l'Organisme public Autonome Wallonie-Bruxelles Enseignement, les pouvoirs locaux des Communes et Provinces et les ASBL de l'enseignement libre, la FW-B se doit de prendre

FIG. 05

FIGURE 05 REPRÉSENTATION DE L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT EN FW-B



en considération des acteurs aux statuts et qualités variables. Tout en répondant à la même mission d'enseignement, ces derniers ne font face ni aux mêmes contraintes, ni aux mêmes responsabilités, ni aux mêmes contrôles. Autrement dit, en matière de politiques de la construction scolaire, l'organisation de l'enseignement est moins un enjeu politique par rapport auquel se situer qu'un fait avec lequel il faut composer. C'est avec cette vision que la Coordination du CLEF-WB a souhaité travailler et que le présent rapport a été écrit.

DES POINTS DE RUPTURE

Reste, ce faisant, un troisième facteur aussi inéluctable que déterminant : le temps. Ce temps qui fait que nos bétons s'effritent, que nos aciers rouillent, que nos techniques grippent, bref, que nos infrastructures scolaires vieillissent, et certaines bien trop rapidement. En l'absence d'investissements suffisants au cours des quarante dernières années, que ce soit de par leur âge avancé ou leur faible qualité architecturale initiale ¹⁸, les bâtiments scolaires en FW-B ont aujourd'hui atteint ce qu'on appellera des « points de rupture ».

Un point de rupture qui est tout d'abord pédagogique et social. Force est de constater, en effet, qu'en matière d'infrastructures, les responsables de nos établissements scolaires sont pris en tenaille entre la nécessité d'anticiper des besoins pédagogiques nouveaux alors même qu'ils éprouvent toutes les difficultés à répondre aux besoins actuels. L'enquête CLEF-WB est assez révélatrice de cette tension, tout en y apportant quelques nuances. Nul besoin pourtant de statistiques pour se rendre compte des difficultés. Il suffit de prêter attention aux risques de fermeture de plus en plus fréquents ainsi qu'aux arrêts de travail de plus en plus réguliers. Le jeudi 10 février 2022, alors même que nous rédigeons ces lignes, le corps enseignant manifestait. Éprouvés par la crise sanitaire, au-delà de la pénurie d'enseignants et des revalorisations salariales, les manifestants réclamaient une revalorisation générale de leurs conditions de travail. Et parmi ces conditions : l'état des bâtiments. C'est en gardant ces difficultés et ce mal-être du terrain au centre de ses préoccupations que le CLEF-WB a souhaité travailler.

FIG. 06

Le deuxième point de rupture est bien évidemment environnemental. Il est de taille. Car la détérioration du patrimoine scolaire n'impacte pas uniquement la qualité de vie des occupants actuels, mais elle pèse aussi sur celle des futures générations. Confrontés à cet enjeu environnemental et climatique, d'aucuns pourraient n'y voir que des contraintes supplémentaires imposées par l'Union européenne : de nouvelles couches normatives se rajoutant au millefeuille réglementaire de la construction. Il s'agit là, en réalité, d'un motif impérieux, une situation qui exige une réponse rapide mais précautionneuse. En ce sens, les inondations de juillet 2021 nous ont rappelé (s'il le fallait) que l'exigence climatique ne peut se satisfaire de labels, d'indicateurs ou de normes (QZen, NZen ou autres). Elle demande plus globalement de repenser notre rapport au territoire et la manière de l'habiter : de réviser notre « culture du bâti ». Ce par rapport à quoi les écoles ont indubitablement un rôle à jouer. Les marches pour le climat témoignent d'ailleurs de l'inquiétude des jeunes générations à l'égard de la pérennité de nos modes d'habiter. Sur ce point, les élèves de nos écoles semblent bien plus éclairés et surtout plus décidés que leurs aînés. L'intention du CLEF-WB était d'être à la hauteur de leur conviction.

FIG. 07

Le troisième et dernier point de rupture est bien évidemment financier. On le sait, si les infrastructures scolaires ont souffert d'un sous-investissement, c'est parce que les finances de la FW-B, à l'instar de celles de nombreux autres pouvoirs

¹⁸ Soyons clairs : par « qualité architecturale », on entend ici surtout les propriétés constructives, d'implantation, de confort et d'usages, plus que celles esthétiques ou de style.

FIGURE 06 UNE INADÉQUATION PRÉSENTE

ANALYSE DE L'ADÉQUATION DES LOCAUX DES IMPLANTATIONS EN MATIÈRE DE SURFACES/ÉLÈVES

LES LOCAUX DE L'IMPLANTATION SONT-ILS CONFORMES AUX BESOINS EN TERMES DE SURFACE PAR NOMBRE D'ÉLÈVES ? (NB)

	NON	OUI
Fondamental ordinaire	997	2.495
Secondaire ordinaire	224	449
Fondamental spécialisé	41	135
Secondaire spécialisé	42	35
ESAHR	49	141
EPS	46	146
HE	53	36
ESA	3	10
Internat	19	60
CPMS	21	55
TOTAL	1.495	3.562

Taux de réponse : 93,2%

CRITICITÉ DU MANQUE DE PLACE (NB)

Aucun problème de place	3.562
Problème de place solutionnable	872
Problème de place critique	434

Taux de réponse : 89,7%

ANALYSE DE L'ADÉQUATION DES LOCAUX DES IMPLANTATIONS EN MATIÈRE D'USAGES

LE OU LA CHEF.FE D'ÉTABLISSEMENT A-T-IL.ELLE FAIT PART À SON PO D'UNE INADÉQUATION DES LOCAUX DE L'IMPLANTATION PAR RAPPORT À SES BESOINS ? (%)

	OUI
Locaux pédagogiques	39
Locaux administratifs	24
Locaux d'éducation physique	35
Locaux de restauration, réfectoire	33
Locaux de détente et d'étude	25
Salle(s) polyvalente(s)	25
Espaces de stockages	31
Espace(s) bibliothèque(s)	14
Laboratoires et locaux spécialisés	34
Ateliers de pratiques professionnelles	42
Cour(s) de récréation	35
Terrain(s) de sport praticable	23
Espaces verts	15
Sanitaires (y compris douches)	42

Ces dernières années, on assiste à un renforcement des positions au niveau européen en faveur de la qualité de l'environnement bâti. Ce renforcement s'appuie sur une vision « élargie », ne se limitant pas aux bâtiments mais prenant en considération notre rapport à l'environnement construit (bâtiments, places, infrastructures) et non construit (paysage, espaces verts). Une vision que la notion de « culture du bâti » (« *Baukultur* ») a peu à peu incarnée, cette expression s'étant depuis lors imposée dans le vocabulaire européen.

2018

DÉCLARATION DE DAVOS

Lors de la conférence du 20 au 22 janvier 2018, les ministres de la Culture ont signé la Déclaration de Davos « Vers une culture du bâti de qualité pour l'Europe ». Cette dernière « dégage des pistes sur la manière d'établir une culture du bâti de qualité en Europe, au plan stratégique et politique. Elle rappelle que construire est un acte culturel et crée un espace pour la culture ». Les ministres belges de la Culture ont signé ce texte le 3 octobre 2018.

2020

NEW EUROPEAN BAUHAUS

En lien avec le Green Deal, et complétant le programme Renovation Wave, la présidente Ursula Von der Leyen a lancé le New European Bauhaus (NEB), en référence au mouvement pluridisciplinaire né en Allemagne dans les années 30 et visant à mettre l'art au service des individus. Ce programme entend faire de la transition énergétique non seulement une opération technique, mais aussi une opération culturelle.

10.2021

RAPPORT DU GROUPE D'EXPERTS EUROPÉEN

Dans le cadre du Work Plan 2019-2022, le Conseil de l'Union européenne pour la culture a mis en œuvre un groupe de travail consacré à la thématique « une architecture et un environnement bâti de qualité pour tous », selon la méthode ouverte de coordination (MOC). Après 18 mois de travail, le rapport final, intitulé *Towards a shared culture of architecture* (Vers une culture commune de l'architecture), a été livré officiellement lors d'une réunion de l'ECAP (European Conference for Architectural policies) à Graz, en Autriche, les 6 et 7 octobre 2021.

11.2021

CONCLUSION DU CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE SUR LA QUALITÉ ARCHITECTURALE

Effectuant en quelque sorte la synthèse de ces initiatives, le Conseil européen a finalement approuvé le 30 novembre 2021 les Conclusions sur la culture ainsi que l'architecture et l'environnement bâti de qualité en tant qu'éléments clefs de l'initiative du Nouveau Bauhaus européen. Reprenant de nombreux éléments du rapport du groupe MOC, les points 22, 26 et 27 insistent en particulier sur la gouvernance publique.

publics, ont dû faire face à des restrictions et contraintes budgétaires sans précédent. De plus en plus soumise à pression, la dépense publique doit s'effectuer en tenant compte de la gestion de la dette et des limites qu'elle impose. À ce titre, le refinancement acté par le gouvernement en septembre 2021 représente bien une opportunité exceptionnelle qu'il convient d'optimiser. Car, on le sait, ce milliard, aussi précieux et important soit-il, ne pourra à lui seul couvrir l'ensemble des besoins. Au départ des seules données de l'enquête, ces derniers ont pu être estimés à plus de neuf milliards d'euros. Le CLEF-WB devait trouver aussi des pistes pour agir en tenant compte de ce principe de réalité.

FIG. 08

UN OBJECTIF PRINCIPAL

C'est donc en gardant toujours en mémoire la place singulière des politiques de construction dans les nœuds de relations que représentent les bâtiments scolaires ainsi que les points de rupture qui s'y font sentir que les réflexions du CLEF-WB ont été menées, ces deux aspects représentant les garde-fous des travaux au cours de ces derniers 18 mois.

Or, au terme du chantier, ce sont au final six enjeux qui peuvent être identifiés : ils seront exposés dans la partie qui suit. À ces six enjeux répondent cinq axes de recommandation identifiés par la Coordination du CLEF-WB sur la base des documents livrés par chacun des groupes de travail : on les retrouvera dans la dernière partie du présent rapport.

Trois groupes de travail, six enjeux et cinq axes de recommandation pour un objectif principal : renouveler durablement la politique de construction scolaire de la FW-B, trouver de nouveaux leviers d'action pour que ses moyens financiers soient augmentés et utilisés au mieux et avec le plus d'effet possible quant à la qualité des lieux d'enseignement : l'optimisation des moyens est au cœur du présent rapport. Il en va de l'engagement de la FW-B afin de garantir à tous ses élèves et étudiant.es des lieux adaptés à leurs besoins, sécurisés et de qualité.

FIGURE 08 UNE PREMIÈRE VISION DE CE QUE COÛTERAIT LA RÉNOVATION DU PARC

Un exercice de chiffrage a été réalisé sur la base des bâtiments recensés dans le cadre de l'enquête CLEF-WB. Il s'agit d'une évaluation très théorique fondée sur l'âge des bâtiments, leur typologie et une évaluation au m² de leur remise en état, voire de leur démolition/reconstruction lorsqu'il s'agit de préfabriqués. Autrement dit, cette évaluation ne tient pas compte d'éventuelles capacités de mutualisation ou de rationalisation. Il en résulte qu'à situation inchangée pour rénover l'ensemble du parc immobilier scolaire pour lequel les PO ont répondu à l'enquête, il faudrait un budget de +/- 9 milliards.

Le Plan de relance européen et le plan d'investissement qui sera mis en œuvre grâce au milliard d'euros débloqué par le gouvernement permettront d'améliorer significativement la situation. En partant du principe que la FW-B intervient en moyenne à raison de 60% dans les investissements subventionnés et à raison

de 100% pour ses propres bâtiments, nous pouvons estimer la capacité d'investissement dans les dix prochaines années à +/- 4 milliards d'euros.

En effet, le milliard de subvention additionné aux moyens annuels déjà existants (100 millions par an) permettront pour 2 milliards de subventionnement en 10 ans, soit 3,33 milliards d'investissements. À cela viennent s'ajouter les 400 millions d'investissements rendus possibles grâce aux 269 millions de subventionnement du Plan de relance et les moyens annuels déjà existants pour les investissements directs sur les bâtiments propriété de la FW-B (38 millions par an, soit 380 millions sur 10 ans). En plus de ces moyens pourraient venir s'ajouter d'autres sources de financement telles que les mécanismes de subvention d'autres niveaux de pouvoir ainsi que des financements alternatifs (CPE, PPP, etc.).



INTRODUCTION

CONSIDÉRATIONS

ENJEUX

1

2

3

4

5

6

RECOMMANDATIONS

ENJEUX

INTRODUCTION

CONSIDÉRATIONS

ENJEUX

1

2

3

4

5

6

RECOMMANDATIONS



DES ÉVOLUTIONS PÉDAGOGIQUES

Ce premier enjeu rassemble les constats relatifs à l'adéquation des bâtiments scolaires par rapport à leur finalité première : les activités pédagogiques. Au-delà des inadéquations de nombreux bâtiments par rapport à des besoins de base évoqués dans la précédente partie (manque de place, de sécurité, de confort, etc.), il vise à évaluer les besoins spatiaux à l'aune des évolutions récentes que connaît l'enseignement en Belgique francophone. « La Fédération doit avoir pour ambition d'adapter ses bâtiments aux nouvelles méthodes d'apprentissage », c'est en ces termes, on s'en rappellera, que débutait la note méthodologique à l'origine du CLEF-WB.

Au terme des travaux, force est de constater toutefois que ces évolutions pédagogiques ne sont pas de mêmes natures et ne peuvent pas être abordées de la même manière. En effet, certaines touchent à l'organisation même de l'enseignement et aux réformes systémiques et décrétales récentes qu'il convient de rendre opérationnelles sur le plan infrastructurel. D'autres relèvent de l'autonomie des PO et tiennent davantage à des tendances se manifestant dans les pratiques de terrain – pouvant varier en fonction des orientations pédagogiques des PO, du niveau ou type d'enseignement organisé – auxquelles il convient de répondre pour mieux soutenir les acteurs dans leurs missions.

Abordant donc l'architecture en tant qu'outil pédagogique, dans ce qui suit, on distinguera les évolutions propres à l'enseignement obligatoire [→E1.1](#), celles propres à l'enseignement supérieur et de promotion sociale [→E1.2](#), avant de revenir sur certains points communs à ces différents niveaux [→E1.3](#).

LES DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

LE PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE

En matière d'enseignement obligatoire, l'enjeu des évolutions pédagogiques tient principalement en un point : le Pacte pour un enseignement d'excellence (PEE). Élaboré entre 2015 et 2017, selon un processus de concertation de tous les acteurs du monde éducatif, le PEE est une ambitieuse réforme systémique visant à améliorer la qualité de l'enseignement francophone et, dès lors, à « faire évoluer l'école ¹⁹ ».

Dans cette perspective, le PEE repose sur une double transformation. D'une part, il s'agit de revoir l'ensemble des contenus des apprentissages et le parcours scolaire de la première maternelle à la dernière année de secondaire. Ceci repose, entre autres, sur la mise en place d'un tronc commun allongé d'une année, une refonte des différents référentiels d'apprentissage, le renforcement de la différenciation pédagogique dans le cadre de nouvelles pratiques d'évaluation et une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité des classes, ou encore une réforme de l'enseignement qualifiant. D'autre part, le PEE repose sur une évolution de la gouvernance scolaire, instaurant un pilotage du système éducatif et des écoles, axée sur un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues des acteurs et sur une nouvelle dynamique entre pouvoir régulateur et pouvoirs organisateurs selon une logique de contractualisation.

Le PEE est un vaste programme dont la mise en œuvre a, dès le départ, été prévue de manière progressive sur près de 15 années. Les cinq axes stratégiques qui le composent se déclinent ainsi en une série de chantiers constitutifs d'un plan d'action. À l'heure où nous écrivons ces lignes, plusieurs des orientations du PEE ont d'ores et déjà été transposées dans les cadres décrets. En particulier, le Code de l'enseignement qui intègre tant le prolongement et le renforcement du tronc commun que la nouvelle gouvernance des écoles (les plans de pilotage) ²⁰. En juillet 2021, un décret mettait également en œuvre les pôles territoriaux pour assurer l'inclusion des élèves à besoins spécifiques au sein de l'enseignement ordinaire ²¹. La réforme de l'enseignement qualifiant est en cours de discussion.

FIG. 09

- 19 FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Pacte pour un enseignement d'excellence*. Avis n°3, 7 mai 2017, p. 1.
- 20 Décret du 03 mai 2019 portant les livres 1^{er} et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et mettant en place le tronc commun, M.B. 19-09-2019. Notons toutefois que la révision des normes d'ouverture et de maintien d'écoles, celle des normes d'encadrement ou encore la réorganisation des cycles n'ont pas encore été adaptées aux nouvelles réalités décrites par le Code.
- 21 Décret du 17 juin 2021 portant création des Pôles territoriaux chargés de soutenir les écoles de l'enseignement ordinaire dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables et de l'intégration permanente totale. M.B. 06-08-2021.

Organisé de 2015 à 2017, le PEE a été élaboré par un groupe central. Ce dernier a remis trois avis, le troisième datant du 7 mars 2017 constituant la synthèse des réflexions. Il identifie 5 axes stratégiques définis au terme de la concertation.

AXE 1

APPRENTISSAGE

Enseigner les savoirs et compétences de la société du XXI^e siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé, à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et reprecisé.

AXE 2

GOUVERNANCE

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

AXE 3

QUALIFIANT

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

AXE 4

ÉCOLES INCLUSIVES

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

AXE 5

CLIMAT SCOLAIRE ET BIEN-ÊTRE

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

Ces 5 axes se déclinent en objectifs et sous-objectifs repris dans un plan d'action pour une mise en œuvre progressive par « chantiers » sur une période s'étalant entre 2018 et 2030 et piloté par un service de l'Administration spécialement créé pour l'occasion, la Cellule opérationnelle du changement (COC).

Nécessaire au vu de l'ampleur du changement, l'implémentation progressive du PEE représente un défi au niveau de la politique de construction scolaire de la FW-B pour que celle-ci accompagne les changements visés. Les lieux d'enseignement doivent être (re)pensés, dès à présent, l'élaboration d'un projet d'infrastructure et sa mise en œuvre s'effectuant sur un temps relativement long. Aussi, et tandis qu'au niveau de l'AGE les réflexions et les travaux sont encore en cours, au niveau des services des bâtiments scolaires, il convient de se projeter au maximum dans les besoins futurs : les investissements actuels doivent anticiper les réalités de demain.

Au départ de la problématique infrastructurelle, le CLEF-WB a interrogé les acteurs de l'enseignement quant à la manière dont le PEE devra ou pourra se déployer physiquement. **Trois thématiques ont particulièrement retenu l'attention : les besoins et la réorganisation infrastructurelle liée au nouveau tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire, la revalorisation du qualifiant et l'inclusion des élèves à besoins spécifiques au sein de l'enseignement ordinaire.**

FIG. 10

UN NOUVEAU TRONC COMMUN POLYTECHNIQUE ET PLURIDISCIPLINAIRE

*L'enseignement maternel, l'enseignement primaire et le degré inférieur de l'enseignement secondaire sont organisés en un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire selon le continuum pédagogique dont les modalités sont déterminées par le Livre 2.*²²

En vertu du Code de l'enseignement, la mise en œuvre du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire (TC) constitue une orientation systémique à laquelle tous les établissements auront à se conformer progressivement. Les méthodes de mise en œuvre restent néanmoins ouvertes, chaque PO conservant bien évidemment la liberté de son projet pédagogique. **Gardant à l'esprit ces conditions, l'objectif du CLEF-WB a été d'évaluer les grands changements et défis générés par le nouveau TC sur un plan infrastructurel. En définitive, quatre impacts ont pu être identifiés par le groupe de travail en fonction de deux scénarios.**

COMPRENDRE LES BESOINS D'UNE ÉCOLE DE TC

Relevant d'une situation dite « idéale », le premier scénario repose sur la construction (ou la rénovation lourde) d'un bâtiment accueillant un établissement de TC (autrement dit, de la M1 à S3). Il s'agit, dès lors, d'étudier les configurations et propriétés spatiales minimales de cette « École de tronc commun » (ETC) au regard de sa taille en termes de population scolaire et au regard des locaux utiles à ses apprentissages.

Au niveau de la taille de l'école, il s'est agi d'allier une vision pédagogique et financière. Pédagogique, dans la mesure où, tout en admettant la grande variabilité de situations possibles en fonction des choix et orientations pédagogiques des PO, il convenait de réfléchir au nombre de classes a priori requises par le TC. À ce propos, le groupe de travail a signalé que, sans être un prérequis, le fait de disposer à minima de deux classes par année favorise les échanges pédagogiques, le travail en duo d'enseignant.es, et facilite, dans un certain nombre de cas, la prise en charge des questions relationnelles.

FIG. 11

Surtout, la taille d'une école de TC a été étudiée sur un plan financier au regard de l'optimisation du taux d'occupation des locaux. En effet, l'enseignement réparti en plusieurs volets avec, dans certains cas, des locaux spécifiques pour la formation

²² Décret du 03 mai 2019, *op. cit.*, article 1.2.

FIGURE 10 LE PEE ET LES INFRASTRUCTURES : QUELLES PRIORITÉS POUR LES PO ?

Dans le cadre de l'Enquête CLEF-WB, il a été demandé aux PO de se positionner par rapport à leur volonté de faire évoluer leurs bâtiments en prévision du PEE.

DANS LE CADRE DU PEE, AVEZ-VOUS LA VOLONTÉ DE FAIRE ÉVOLUER VOS BÂTIMENTS AU REGARD DES THÉMATIQUES SUIVANTES ? (NB)

	Non ou plutôt non	Oui ou plutôt oui
Tronc commun	180	312
Numérique	35	491
Volet polytechnique	244	204
Végétalisation des espaces	112	400
Inclusion	80	410
Ouverture sur le quartier	167	323

Sans grande surprise, la question du numérique arrive en tête, sans doute renforcée par la situation sanitaire et les bouleversements de pratiques qu'elle a demandés. La question de l'inclusion apparaît également comme une préoccupation principale. À contrario, on sera étonné du peu d'aspiration au niveau de l'implémentation du volet polytechnique, alors que les référentiels du tronc commun demanderont des équipements nouveaux notamment au niveau de l'enseignement primaire.

FIGURE 11 EXPLORER LA « TAILLE » D'UNE ETC

Afin de mieux évaluer les possibilités de construction d'une ETC, le groupe de travail a procédé à un raisonnement exploratoire sur la base d'un scénario fictif. Une école comptant 3 classes par année à partir de la M1 ainsi que 2 classes d'accueil correspondrait à une population scolaire maximale de +/- 858 élèves. Cette estimation repose sur le taux d'encadrement de maximum 24 élèves par classe. Une estimation tenant compte du capital période établit la population à 804 élèves. C'est la version maximale (858) qui a été retenue pour la simulation.

DYNAMIQUE OCCUPATIONNELLE ENVISAGÉE POUR LES NOUVEAUX RÉFÉRENTIELS FMTTN ET ECA

Années	Besoin pour la FMTTN	Pour l'ECA
M1 à M3 9 classes	Travail en classe-atelier	Travail en classe-atelier + local de psychomotricité
P1 à P3 9 classes	Travail dans un atelier spécifique + travail ponctuel en classe	Travail dans un local spécifique
	27 périodes/semaine	18 périodes/semaine
P4 à S3 18 classes	Travail dans 3 ateliers spécifiques	Travail dans 2 locaux spécifiques : arts scéniques et arts plastiques
	48 périodes/semaine 16 périodes/semaine par atelier	36 périodes/semaine 18 périodes/semaines par atelier

Tenant compte des besoins de chaque âge, cette répartition repose sur un équilibre entre une certaine polyvalence des locaux et leur adéquation par rapport à des pratiques différentes et potentiellement incompatibles. Si on ne peut évidemment pas faire tout dans tout, il ne faut pas que la démultiplication des locaux conduise à une sous-occupation. Il s'agit ici d'un exemple simplifié de réflexion sur une saturation raisonnable dans l'utilisation des locaux. La réalité pourrait bien évidemment être assez différente en fonction des projets pédagogiques des PO.

manuelle technique technologique et numérique (FMTTN) et l'éducation culturelle et artistique (ECA) exige une raisonnable saturation dans l'occupation temporelle de chaque local.

Au terme d'études et de modélisations, il apparaît ainsi que la taille minimale d'une école regroupant les 12 années de TC se situerait aux alentours de 900 élèves avec un seuil critique et minimal de 600 élèves. Le groupe de travail a, ce faisant, souligné le besoin de réfléchir à la manière de maintenir une communauté scolaire à « taille humaine », favorisant la connaissance de chacun.

Au niveau des locaux utiles aux apprentissages visés par le TC, il a principalement été question d'identifier les besoins générés par les nouveaux référentiels et leur impact en termes d'infrastructures. À ce titre, les principaux éléments devant être pris en compte sont les suivants :

- le déploiement de la FMTTN, de l'ECA et, dans une moindre mesure, du volet d'éducation physique et à la santé demande la mise à disposition de nouveaux locaux spécifiques. En particulier, la mise à disposition d'ateliers pour certaines activités de la FMTTN ne pouvant se dérouler en classe ainsi que, pour l'ECA, des ateliers pour certaines activités d'arts plastiques d'une part et pour les activités de théâtre et art de la scène d'autre part ;
- le renforcement de la différenciation pédagogique (en ce compris la collaboration entre pairs, le tutorat, la remédiation, etc.) demande une flexibilité dans l'organisation interne de la classe, la possibilité de regrouper des classes ou des groupes d'élèves ainsi que la disponibilité de lieux de travail en dehors de la classe ;
- la promotion d'une culture collaborative au sein de l'équipe éducative, en faveur du continuum pédagogique et éducatif tout au long du TC, implique des locaux et des équipements adéquats pour les moments de concertation formelle et informelle de l'équipe éducative et sa présence à l'école en dehors du temps de présence aux élèves (salle de réunion et/ou de détente, espaces de travail pour les enseignant.es et pour les éducateur.rices) ;
- la collaboration croissante de l'école avec des acteurs extérieurs (CPMS, monde associatif, ESAHR, ATL, etc.) demande de pouvoir mettre certains locaux à la disposition de ceux-ci.

Outre leur identification, le groupe de travail s'est attelé à un exercice de vérification des besoins nouveaux liés à l'instauration du TC au regard de l'actuel cadre légal relatif à la construction d'un établissement scolaire. En effet, celle-ci est aujourd'hui encadrée par des « normes physiques », décrivant les surfaces brutes maximales qu'un bâtiment scolaire peut atteindre ainsi que les surfaces maximales des infrastructures extérieures²³. L'objectif était donc de vérifier l'adéquation de ces normes au regard des nouveaux besoins.

De ces analyses, on peut constater que, sans être incompatibles, la structuration et les modalités de calcul des normes physiques actuelles se prêtent mal à la construction d'une ETC. Plusieurs points peuvent effectivement être signalés.

- **Tout d'abord, les normes physiques reposent sur une distinction entre enseignement fondamental et secondaire.** On y distingue des règles spécifiques à l'enseignement fondamental d'une part (soit les neuf premières années du TC de la M1 à la P6) et à l'enseignement secondaire

²³ Cf. arrêté du 6 février 2014 du gouvernement de la Communauté française fixant les règles qui déterminent le besoin en constructions nouvelles ou extensions et les normes physiques et financières pour les bâtiments scolaires, internats et centres psycho-médico-sociaux, M.B. 05-06-2014.

FIGURE 12 « NORMER » LES ESPACES D'UNE ETC

Repartant du scénario fictif d'une école de TC de 858 élèves, le groupe de travail s'est exercé à la modélisation spatiale de cette école pour mieux identifier la compatibilité avec les normes physiques actuelles.

LE CALCUL DES SURFACES BRUTES MAXIMALES ADMISSIBLES AU SEIN DES NORMES ACTUELLES

Enseignement fondamental (EF) 3 facteurs	Enseignement secondaire (ES) 3 enveloppes
Facteurs 1 Surface brute maximale en fonction de la population d'élèves	Enveloppe 1 Surface brute maximale autorisée pour l'ensemble des locaux qui, en raison de la nature des cours dispensés et de leur équipement, justifient des dimensions particulières
Facteurs 2 Surface brute maximale allouée aux cours philosophiques	Enveloppe 2 Surface brute maximale autorisée pour les cours d'éducation physique
Facteurs 3 Surface brute maximale allouée aux cours d'éducation physique	Enveloppe 3 Enveloppe pédagogique et de services couvrant tous les autres besoins

ESTIMATION DES SURFACES BRUTES D'UNE ETC DE 858 ÉLÈVES

Une ETC dans les normes Surfaces brutes maximales		Une ETC modélisée Surfaces brutes estimées	
EF Hors locaux d'éducation physique	4.817,9 m ²	Estimation de base avant TC	6.595 m ²
EF Locaux d'éducation physique	485 m ²	Besoins pour les nouveaux référentiels	ECA : 225 à 250 m ² FMTTN : 430 à 500 m ²
ES Enveloppe n°1 : P1 à S3 : FMTTN + ECA (P1 à S3) S1 à S3 : sciences	795,55 m ²	Besoins pour la différenciation	+/- 250 m ² Coefficient surface brute/nette de 1,4 (actuellement 1,35)
ES Enveloppe n°2	485 m ²	Besoins pour les collaborations extérieures	+/- 20m ²
ES Enveloppe n°3	2.370 m ²	Besoins pour les équipes éducatives	+/- 260m ²
TOTAL	8.953,45 M²	TOTAL	8.442 < 8.575 M²

En synthèse, il paraît possible de créer une ETC accueillant 858 élèves ayant une surface nette des bâtiments entre 6.030 et 6.125 m² et une surface brute comprise entre 8.442 et 8.575 m² (coefficient brut/net de 1,4). Cette surface est inférieure à la norme physique proposée moyennant des interprétations de celle-ci (extension de l'enveloppe 1 de l'enseignement secondaire vers l'enseignement fondamental pour les années de P1 à P6).

INTRODUCTION

CONSIDÉRATIONS

ENJEUX

1

2

3

4

5

6

RECOMMANDATIONS



d'autre part (soit les trois dernières années du TC de la S1 à la S3 et les trois années du degré secondaire supérieur de la S4 à la S6). Confronté à la construction d'une école de TC, ceci demande dès lors de travailler par combinaison entre deux modèles de calcul distincts. Sans être un frein, cela questionne à tout le moins la pertinence d'une pensée spatiale qui divise le TC et son continuum.

- **Ensuite, les normes physiques n'envisagent des locaux de type « ateliers » que pour les seules années de l'enseignement secondaire.** En effet, les normes de l'enseignement fondamental s'établissent sur la base de la population scolaire et des surfaces supplémentaires accordées pour les cours philosophiques et ceux d'éducation physique. Or, comme on l'a vu, les référentiels de la FMTTN et de l'ECA pourraient demander de disposer de locaux de type ateliers non seulement pour les trois dernières années du TC (S1 à S3), mais également pour les années primaires de l'enseignement fondamental (P1 à P6).
- **Les besoins relatifs à la différenciation pédagogique ou à la collaboration au sein de l'équipe éducative et avec les acteurs extérieurs (ATL, associations locales, etc.) ne sont pas explicitement pris en compte.** En effet, si l'enveloppe n°3 du calcul des normes pour le secondaire intègre ces besoins, on est en droit de se demander ce qu'il en est pour les autres années du TC.
- **Finalement, le déploiement d'un TC implique une revalorisation des espaces extérieurs.** Dans le cadre de la FMTTN, la formation à la technique de culture demande une surface extérieure, voire une surface couverte de type « serre ». Le groupe de travail a ainsi estimé opportun de prévoir, à cet effet, au minimum $0,1 \text{ m}^2/\text{élève}$ de la P1 à la S3.

Autrement dit, si le travail de modélisation a démontré que les surfaces brutes maximales actuellement autorisées par les normes permettent la construction d'une ETC, c'est au prix d'une adaptation et d'une manipulation entre deux modèles (celui du fondamental et celui du secondaire). Tenable au regard d'une période transitoire, il semble plus que jamais nécessaire de réviser les normes physiques pour que ces dernières deviennent le reflet de la nouvelle organisation reprise dans le Code de l'enseignement : pour faire « exister » le TC et son continuum pédagogique au sein des normes physiques des bâtiments scolaires.

LA TRADUCTION SPATIALE DU TC POUR LES ÉCOLES EXISTANTES

Le deuxième scénario étudié par le groupe de travail touche à l'adaptation des bâtiments des écoles existantes pour intégrer la réforme du TC. À ce propos, et au-delà des réponses aux besoins matériels des nouveaux référentiels, il est vite apparu que cette problématique relève d'une interrogation cruciale et fondamentale : la possibilité d'une traduction spatiale du TC au départ des établissements et infrastructures existante. Cette dernière doit être abordée sous deux angles quasi symétriques et à tout le moins indissociables.

Le premier angle tient en la possibilité de traduire spatialement le « continuum pédagogique » du TC en un « continuum physique ». En effet, si le rassemblement de toutes les années du TC au sein d'un même lieu peut être considéré comme une situation optimale, de par la visibilité mais aussi la facilité de mise en œuvre du parcours pédagogique qu'il permet, force est de constater que cet idéal se heurte à deux obstacles principaux :

- **l'obstacle démographique** : sur une grande partie du territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, la réalité démographique ne permet pas de répondre à la fois à cet objectif de création d'une école de tronc commun au sein d'une même implantation de taille suffisante et à l'exigence de proximité géographique entre l'école et le lieu d'habitation, tout particulièrement pour l'enseignement fondamental ;
- **l'obstacle organisationnel et infrastructurel** : à supposer que les circonstances démographiques le permettent, il faut encore que sur le plan organisationnel et en termes d'infrastructure, une école existante puisse se transformer pour accueillir des élèves depuis les maternelles jusqu'à la fin de la 3^e secondaire.

Aussi, dans un certain nombre de cas, l'organisation du TC devra-t-elle s'effectuer entre plusieurs implantations, la continuité pédagogique s'organisant au travers d'une séparation physique entre plusieurs implantations d'enseignement fondamental (M1 à P6) et une implantation organisant les trois dernières années du TC (S1 à S3). L'expérience des degrés d'observation autonome (DOA) pourrait s'avérer précieuse à cet égard. Dans certains cas, une ETC pourrait être constituée d'un DOA (porté à 3 ans) accueillant des élèves sortant de plusieurs écoles fondamentales.

Demandant une analyse fine et au cas par cas, sur un plan strictement infrastructurel, cette solution demandera aux PO que chacune des implantations dispose d'une infrastructure minimale pour le déploiement du TC. Il convient par ailleurs de réfléchir à la taille minimale permettant à l'implantation accueillant les trois dernières années du TC de se doter d'une équipe et d'infrastructures nécessaires. Se prêtant ainsi à un exercice de modélisation, il

FIG. 13

apparaît qu'un minimum de 360 élèves (5 classes par année) permettrait une optimisation des locaux nécessaires au déploiement du TC ²⁴.

Le deuxième angle relatif aux écoles existantes tient en la possibilité de traduire spatialement la « séparation » du TC et des trois dernières années de l'enseignement secondaire. Il faut effectivement rappeler que la mise en œuvre du TC de la M1 à la S3 a, entre autres objectifs, celui de lutter contre ce qu'on appelle le « phénomène de relégation » vers l'enseignement qualifiant. Au terme du TC, les élèves doivent pouvoir faire un choix mature, objectif et assumé quant à leur orientation dans l'enseignement secondaire supérieur entre filière de transition et filière de qualification. C'est précisément pour éviter que ce choix ne soit biaisé par l'existence de certaines filières du secondaire supérieur au sein d'un établissement abritant tout ou partie du TC qu'il apparaît idéal que les écoles du degré secondaire supérieur (EDSS) soient, sur le plan organisationnel et spatial, clairement séparées du TC.

Cette séparation physique se confronte à des obstacles sensiblement similaires que la mise en œuvre du continuum physique. En ce sens, le groupe de travail a signalé en quoi il était tout d'abord indispensable d'élaborer au plus vite des normes d'ouverture, de maintien, d'encadrement d'une école secondaire supérieure ainsi que des normes physiques et financières s'appliquant à ces infrastructures afin de faciliter l'aménagement d'EDSS autonomes. Il s'agira alors

24 Une telle implantation permettrait d'accueillir chaque année 120 élèves sortant de P6. Une analyse rapide de la situation scolaire en Province de Luxembourg révèle que plus de 35 % des établissements existants accueillent au minimum 360 élèves dans le secondaire inférieur (S1 à S3) et pourraient donc être scindés. Si l'on se réfère au « bassin d'enseignement », le taux est beaucoup plus encourageant, avec 76 % des bassins regroupant 360 élèves de la S1 à la S3. L'analyse a été portée sur la Province de Luxembourg, car il s'agit de la province présentant la plus faible densité scolaire.

FIGURE 13 LES BESOINS MINIMAUX DU TC DANS LES INFRASTRUCTURES EXISTANTES

Le groupe de travail a fixé un ordre de priorité dans les adaptations d'infrastructures pour répondre aux défis pédagogiques du tronc commun.

Pour le déploiement de la FMTTN et de l'ECA

M1 à M3	Un espace kitchenette annexé aux classes Aménagements matériels de la salle de psychomotricité (arts scéniques et développement corporel)
P1 à P3	Un local « atelier » FMTTN et ECA – volet arts plastiques Petits équipements dans les classes (évier/vidoir, etc.)
P4 à S3	Un local « atelier » – FMTTN – volets matières et matériaux, objets technologiques Un local « atelier » ECA – volet arts plastiques
P1 à la S3	Un espace cuisine en complémentarité du réfectoire Un local ECA – volet arts de la scène et synergie avec la salle d'éducation physique Une bibliothèque / un espace documentation Une zone extérieure adaptée à la culture potagère Espace(s) de stockage (locaux ou armoires)

Pour le renforcement de la différenciation pédagogique

P1 à S3	Aménagement flexible des classes Espaces de travail hors classes : bibliothèque, couloirs élargis et aménagés, petits locaux pour 10 à 12 élèves, etc.
----------------	---

Pour l'équipe éducative

Espaces de travail et de réunion hors classes

de mener une analyse au cas par cas, afin de réaffecter certaines écoles secondaires en ETC et d'autres en EDSS. Lorsqu'une telle réaffectation ne sera pas possible, il conviendra alors de marquer au mieux dans l'organisation et la fonctionnalité des locaux la césure entre le TC et le secondaire supérieur.

Question délicate s'il en est, la séparation physique devra être étudiée sous une diversité de paramètres rendant indissociables la pensée infrastructurale et la pensée organisationnelle : les risques de sous-occupation des locaux existants ; la nécessité/possibilité de créer un nouvel établissement pour le niveau « extrait » ; l'ampleur et l'opportunité des travaux de reconstruction ou de reconfiguration à réaliser pour « diviser » une école en deux. Ici aussi, l'expérience des DOA pourrait s'avérer précieuse, la question étant d'assurer une césure suffisante entre le DOA et le secondaire supérieur si celui-ci est logé dans le même ensemble de bâtiments.

IMPLÉMENTER LE TC : DÉFIS, POSSIBILITÉS ET OPPORTUNITÉS

Au vu de l'analyse menée par le groupe de travail, l'implémentation du TC soulève sur un plan infrastructuel nombre de défis cruciaux pour les PO et les établissements que la politique de construction scolaire de la FW-B se doit de soutenir. **Ce soutien doit passer, en priorité, par la mise à disposition d'un cadre réglementaire facilitant la construction ou l'aménagement d'ETC et d'EDSS autonomes.**

Mais à moyen terme, il convient également d'encourager les établissements existants à basculer vers ce modèle idéal explicitement préconisé par l'Avis n°3 du Pacte. Sur ce point, il est clair que la transition progressive vers le modèle souhaité ne se fera qu'au cas par cas et sur la base d'incitants plutôt que de manière contraignante. Il est tout aussi clair que l'Administration de l'infrastructure devra agir en cohérence avec les décisions de l'AGE quant à l'opportunité ou non de maintenir la construction ou la rénovation lourde d'écoles selon l'ancien système.

Il n'en demeure pas moins important de souligner l'opportunité que représentent, à court terme, les investissements infrastructuraux pour aider à la mise en œuvre du TC. En effet, confronté aux enjeux climatiques [→CF. ENJEU 3](#), de nombreux investissements sont prévus et pourraient constituer de vraies opportunités pour les PO de réviser leur organisation et ainsi basculer vers le TC dans les meilleures conditions matérielles et infrastructurales qui soient.

REVALORISER L'ENSEIGNEMENT QUALIFIANT

Si la réforme du TC représente un enjeu crucial du PEE, sa mise œuvre ne peut être menée indépendamment d'une réflexion quant à ce qui lui succède : l'enseignement secondaire supérieur. À ce titre, le groupe de travail n'a pas manqué de signaler le besoin de revoir l'organisation et la structuration de ce degré d'enseignement, en y intégrant la réforme de l'enseignement qualifiant, prévue par le PEE. En effet, on ne saurait oublier que, dans la lignée de plusieurs initiatives menées depuis le début des années 2000, un des axes stratégiques du PEE vise à faire « du parcours qualifiant une filière d'excellence, valorisante pour chaque élève et permettant une intégration socioprofessionnelle réussie tout en renforçant son pilotage et en simplifiant son organisation ²⁵ ».

FIG. 14

25 FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis n°3, op. cit.*, p. 19.

Depuis de nombreuses années déjà, l'enseignement qualifiant a fait l'objet d'initiatives entre la FW-B et les régions, les secteurs de l'enseignement et le secteur professionnel, afin de pouvoir rendre cet enseignement plus performant tant au niveau de sa qualité (mise à disposition d'outils de pointe) que de sa pertinence par rapport à l'insertion professionnelle des élèves au regard du marché de l'emploi. Ceci a donné naissance à une série d'acteurs de terrain et d'outils variés.

Les acteurs du qualifiant

Observatoire du qualifiant, des métiers et des technologies (OQMT) Prévu par le PEE, cet organe sera amené à jouer un rôle clef dans le processus de création et de fermeture des options du qualifiant actuellement en cours de révision.

Service francophone des métiers et des qualifications (SFMQ) Dédié à la description des Profils Métiers et des Profils Formations correspondante. Il est issu d'un accord de coopération entre la FW-B, la COCOF et la RW.

Les bassins Enseignement qualifiant-Formation-Emploi (IBEFE) Vise à orienter et à favoriser l'adaptation de l'offre d'enseignement et de formation professionnelle aux besoins socio-économiques : identification des métiers prioritaires par bassin ; actions de soutien à l'attention des élèves de P5 à S2

Les chambres Enseignement Élabore un plan de redéploiement de l'offre d'enseignement technique de qualification et professionnel qui s'étale sur 4 ans sur la base du rapport de l'IBEFE.

Direction Relations école – monde du travail (DREMT) Au sein de l'AGE, joue un rôle d'interface entre les écoles qualifiantes et le monde du travail. Composée de deux services : le Service des stages, conventions sectorielles et le Service des fonds d'équipement, centres de technologies avancées et cadastre.

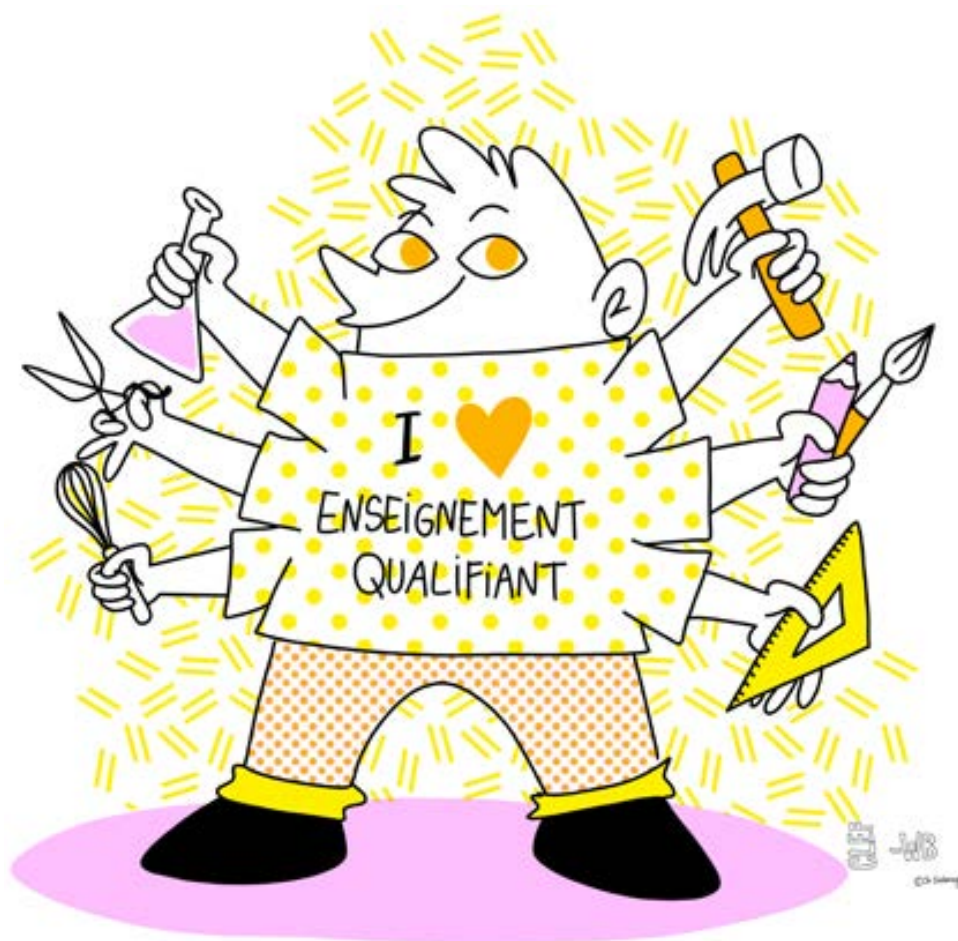
Les Centres de compétences (RW) / de référence professionnelle (RBC) Organisés par les secteurs professionnels (24 en RW et 5 en RBC) pour créer des centres de formation « nouvelle génération » dotés d'outils technologiques de pointe accessibles aux élèves du qualifiant.

Les outils du qualifiant

Les fiches Profils Métiers et Profils Formations Décrivent les métiers au fil de leurs évolutions ainsi que les formations qui y correspondent. Ces fiches comprennent un volet pour la description de l'équipement de base. Les besoins en infrastructures sont brièvement renseignés pour certains profils.

Cadastre des équipements pédagogiques et le Fonds d'équipement Chaque établissement scolaire et CTA est tenu de maintenir à jour l'inventaire de l'équipement pédagogiques sur la plateforme ArchiBus. Évalue l'accessibilité, la qualité, le coût et l'employabilité des équipements.

Un appel à projets annuel, via la plateforme ArchiBus, octroie des subsides aux établissements scolaires pour moderniser, remplacer ou mettre en conformité leurs équipements pédagogiques. Le budget annuel est de 5.000.000 € (+ FEDER + RW + RBC).



Alors que la réforme du qualifiant est actuellement en discussion au niveau de l'AGE et des acteurs de terrain, l'objectif du CLEF-WB a été d'évaluer dans quelle mesure la politique de construction scolaire de la FW-B pouvait contribuer à cette revalorisation de l'enseignement qualifiant en proposant des infrastructures et des équipements à la hauteur de l'excellence pédagogique visée.

LES DIFFICULTÉS D'UNE NORME PAR RAPPORT À L'ÉVOLUTION DES FORMATIONS

Parce qu'il repose bien souvent sur une formation pratique, l'enseignement qualifiant demande non seulement la mise à disposition d'équipements et matériels particuliers, mais aussi des configurations spatiales singulières, dont le caractère contraignant peut fortement varier en fonction de l'option concernée. Ces contraintes peuvent porter sur le dimensionnement des espaces : dimension des équipements, dégagement nécessaire, normes de sécurité (périmètre, nombre d'élèves autorisés, etc.), nécessité de locaux connexes (stockage, gestion des déchets, vestiaires, etc.). Les contraintes peuvent également porter sur des caractéristiques infrastructurelles : charge et encombrement des équipements, normes d'éclairage, environnement électrique renforcé, normes acoustiques spécifiques, accueil aisé d'un public extérieur (salle de restauration, salle de vente, etc.).

Ces besoins spécifiques sont actuellement pris en compte au sein des normes physiques au travers de l'enveloppe spéciale dédiée aux « locaux qui en raison de la nature des cours dispensés et de leur équipement justifient des dimensions particulières ». Les surfaces normatives sont ainsi calculées au travers de coefficients de surfaces forfaitaires variant en fonction des secteurs et options concernés et en fonction des périodes hebdomadaires de cours prévues par le PO ²⁶. La liste des secteurs et options et leurs coefficients sont clairement repris dans l'arrêté. Par ailleurs, pour les secteurs et options ne se prêtant pas à la normalisation, l'arrêté prévoit une évaluation des dossiers par une Commission des experts (ComEx) ²⁷.

FIG. 15

Cette prise en considération des besoins du qualifiant au sein de l'arrêté a pour principale difficulté celle du temps dans la mesure où les options de l'enseignement qualifiant sont en constante évolution : des options disparaissent alors que d'autres sont créées.

De fait, alors qu'elles ont été révisées en 2014, les normes ne sont déjà plus en phase avec la réalité. Confronté à une option non reprise dans la liste, il s'agit dès lors de travailler par similarité et rapprochement avec une option y figurant ou de recourir à la ComEx. Sans être un réel frein à la mise œuvre d'un projet d'infrastructure pour le qualifiant, on peut interroger la pertinence d'inscrire des options en constante évolution au sein d'un arrêté qui ne peut être mis à jour aussi rapidement et devenant, en conséquence, rapidement obsolète.

Si la nécessité d'établir un cadre par rapport aux infrastructures de cet enseignement reste d'actualité, c'est donc vers une plus grande souplesse qu'il s'agirait de tendre pour mieux répondre aux besoins et à la dynamique d'un enseignement qualifiant devant suivre l'évolution des métiers et pratiques enseignées. À ce titre, deux pistes de travail non exclusives ont été identifiées :

- la première concerne le recours aux fiches « Profils Formations » élaborées par le SFMQ et définissant les besoins en équipement et en infrastructure. Régulièrement mises à jour, ces dernières permettraient de fixer des repères pouvant évoluer plus rapidement que l'arrêté. Certains membres du groupe de travail ont toutefois souligné que la suppression des options précises, avec un arrêté n'indiquant dès lors que les secteurs, risque de ne pas être en adéquation avec les spécificités des besoins (p.ex. dans l'agronomie, l'option « fleuriste » n'a pas les mêmes besoins que l'option « horticulteur spécialisé en aménagement de parcs et jardin ») ;
- la deuxième repose sur le recours plus régulier à la ComEx ou à une instance spécifique incluant des experts issus, par exemple, du SFMQ ou de l'Inspection scolaire dédiée au qualifiant. Cette hypothèse est envisageable dans la mesure où, comme on l'a vu, cet avis est déjà prévu par l'arrêté pour certains secteurs ou options. Il s'agirait d'élargir cela à toutes les options. Interrogée sur ce point, la ComEx a néanmoins estimé ne pas être le lieu pour faire valider de manière systématique un programme de construction ou d'aménagement de locaux pour de l'enseignement qualifiant, d'aucuns craignant notamment un alourdissement des procédures d'évaluation.

DÉVELOPPER UNE EXPERTISE ADAPTÉE

Se jouant à l'épreuve des cadres décrets, la prise en compte des besoins spécifiques de l'enseignement qualifiant s'inscrit aussi dans la pratique quotidienne des différents acteurs des politiques de construction scolaire. Les deux pistes

²⁶ On distingue 8 secteurs : agronomie ; industrie ; construction ; hôtellerie – alimentation ; habillement ; arts appliqués ; économie ; services aux personnes.

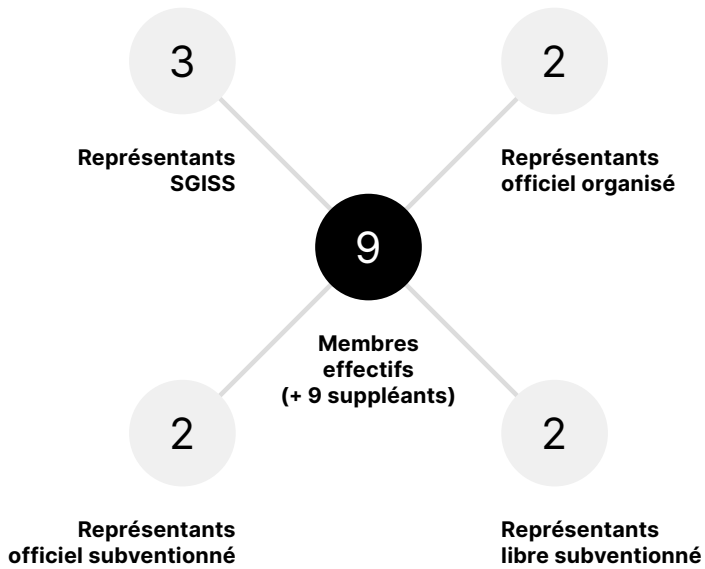
²⁷ À ce jour, la Commission des experts n'a pas dû se positionner sur un grand nombre de dossiers dans le domaine de l'enseignement qualifiant.

La Commission des experts (CoMex) a été spécifiquement créée pour rendre un avis sur des cas particuliers de demandes d'intervention répondant à certaines conditions, dont :

- l'objet n'est pas couvert par les normes physiques et financières fixées par le gouvernement ;
- l'objet n'est pas appréhendé par les règles qui déterminent le besoin en constructions nouvelles ou extensions fixées par le gouvernement ;
- les services en charge des bâtiments scolaires ne peuvent prendre de décision que sur avis conforme de la Commission des experts.

Ses membres sont désignés par le gouvernement. Le président de la Commission peut inviter toute personne susceptible d'apporter un complément d'information sur un ou plusieurs points précis de l'ordre du jour, l'identification des experts potentiels n'étant pas définie précisément.

COMPOSITION DE LA COMEX



évoquées par le groupe de travail pour pallier la rigidité des normes physiques sont exemplatives d'un besoin du terrain : celui d'une expertise.

Le groupe de travail a signalé les difficultés que peuvent rencontrer les PO dans le développement d'un projet d'infrastructure du qualifiant. L'enthousiasme suscité par le projet peut vite se heurter aux difficultés pragmatiques pour que les ambitions puissent se traduire dans un projet spatial, économe et adéquat. Au-delà des moyens budgétaires, c'est l'enjeu des moyens humains et temporels qui ont été signalés. Un manque qui se fait sentir au niveau des PO mais aussi au niveau de l'Administration de la FW-B. Rarement confrontés à ce type de dossiers, les architectes du SGISS ne sont pas suffisamment aguerris en la matière. Un manque d'expertise qui est renforcé par un manque d'interaction avec les services pédagogiques.

Une manière de répondre à ce manque repose ainsi sur un plus grand appui et une meilleure collaboration avec les acteurs de l'enseignement qualifiant, en particulier ceux de l'Inspection scolaire (dont les observations représentent une source de connaissances quant aux besoins en matière d'infrastructures et les problèmes rencontrés par les écoles) et les instances s'occupant du qualifiant telles que la SFMQ (et les fameuses fiches déjà évoquées). L'OQMT suivant les évolutions du qualifiant ou la DREMT, en charge du cadastre des équipements, représentent également des pistes de ressource.

RESITUER LES INFRASTRUCTURES AU CENTRE DE L'EXCELLENCE DU QUALIFIANT

Encore faut-il que cet échange de ressources ne soit pas à sens unique. En effet, alors qu'au cours des dernières années, de nombreuses initiatives et une diversité d'instance se sont développées dans le but de revaloriser l'enseignement qualifiant, force est de constater que la problématique des infrastructures y semble encore trop marginalisée²⁸. Ainsi, les différentes actions en faveur de la modernisation de l'équipement pédagogique et de sa mise à disposition n'abordent qu'indirectement la qualité des lieux d'enseignement. De même, si des incitants sont octroyés à des établissements pour l'ouverture d'une option, aucun lien n'est réalisé avec les besoins infrastructurels qui pourraient en découler. La création des Centres de technologies avancées (CTA) représente, à ce titre, une expérience assez exceptionnelle sur laquelle il s'agirait de capitaliser.

FIG. 16

Car, comme le souligne un membre du bassin EFE Hainaut-Centre interrogé par le groupe de travail, « avoir des lieux d'apprentissage modernes, agréables, accueillants et bien équipés, au moins par rapport aux connaissances de base d'un métier, pourrait incontestablement rendre les filières qualifiantes plus attrayantes ». Dans certains cas, et pour certaines filières, le bâtiment pourrait même devenir une vitrine et un objet pédagogique à part entière, par l'intégration des savoir-faire enseignés dans le projet d'infrastructure de l'établissement. **À l'heure où s'amorce une nouvelle réforme pour le qualifiant, il apparaît donc essentiel de pouvoir mieux structurer et garantir les liens entre les politiques d'enseignement et celles de construction scolaire.**

28 En France, la réforme relative à la transformation du lycée professionnel s'est accompagnée d'une réflexion sur les lieux d'apprentissage, à travers notamment la création de « campus d'excellence » → [CF. ENJEU 4.4.](#)

Créés en 2007, les CTA constituent une première approche infrastructurelle spécifique pour le qualifiant. Issus d'accords de coopération entre la FW-B, la RW, la RBC et la COCOF et cofinancés par l'UE (FEDER), ils reposent sur la mise en commun de moyens et la mutualisation d'équipements. Installés dans des établissements secondaires, les CTA sont accessibles à tous les réseaux d'enseignement ainsi qu'aux acteurs extérieurs (IFAPME, AWIPH, SFPME, demandeurs d'emplois, etc.). Si leur financement comprenait un budget réservé à l'infrastructure, l'objectif principal demeure l'équipement. Depuis 2007, 30 CTA ont été labellisés (23 en RW, 7 en RBC).



CTA de l'Athénée royal de Soumagne

Maître d'ouvrage : FW-B

Auteur de projet : Binario architectes

Photographie : Alain Jansens

© Cellule architecture

L'INCLUSION DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES AU SEIN DE L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE

Nous considérons comme essentiel de favoriser l'inclusion ou le maintien dans l'enseignement ordinaire d'élèves présentant des besoins spécifiques, moyennant des aménagements raisonnables, et d'encourager l'intégration totale ou partielle d'élèves de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire, moyennant un soutien spécifique de la part des acteurs de l'enseignement spécialisé. ²⁹

Repris dans l'Axe stratégique 4 du PEE, l'inclusion des élèves à besoins spécifiques au sein de l'enseignement ordinaire est le troisième enjeu pédagogique de l'enseignement obligatoire auquel le CLEF-WB a particulièrement prêté attention.

Depuis la rédaction de l'Avis n°3, les orientations du PEE se sont concrétisées au travers de deux décrets complémentaires. Celui du 7 décembre 2017, dit décret « des aménagements raisonnables », impose aux écoles ordinaires la mise en place d'*aménagement raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques pour autant que leur situation ne rende pas indispensable une prise en charge par l'enseignement spécialisé* ³⁰. Le décret du 16 juin 2021, dit décret des « pôles territoriaux », vise quant à lui à augmenter et faciliter l'inclusion de ces élèves en rendant obligatoire la collaboration entre une école d'enseignement spécialisé (dite « école siège ») et des écoles de l'enseignement ordinaire (dites « écoles coopérantes ») ³¹.

Contrairement à ce que laisse entendre sa formulation, la notion d'« aménagements raisonnables » ne renvoie pas nécessairement à des aménagements spatiaux mais bien à un ensemble de dispositions particulières (pédagogiques, organisationnelles, matérielles et immatérielles) qu'un établissement doit pouvoir mettre en œuvre pour accueillir un enfant à besoins spécifiques en fonction de son handicap. Cette notion vise un suivi individualisé de l'élève au départ d'une demande faite par les parents et sur la base d'un protocole signé entre ceux-ci et l'établissement. C'est dire qu'en parlant d'« aménagements raisonnables », on touche ici à une multiplicité de situations variables auxquelles un établissement devra pouvoir répondre. **Sur un plan infrastructurel, il s'agit dès lors d'identifier le cadre spatial pouvant soutenir et porter cette diversité.**

UN CADRE SPATIAL GÉNÉRAL POUR DES « AMÉNAGEMENTS RAISONNABLES » INDIVIDUALISÉS

Pour répondre à ces différentes situations, les établissements ont aujourd'hui à leur disposition plusieurs guides et autres fiches-outils présentant un ensemble de recommandations pour les différents types de handicaps. Adoptant une visée principalement pédagogique et organisationnelle, ces guides font également état de prérequis spatiaux et infrastructurels. Au côté de dispositifs et configurations légères et temporaires, on retrouve ainsi des besoins infrastructurels liés à la conception même des bâtiments : attention à la luminosité, à l'acoustique, à la taille des locaux, aux dispositifs de rangement et stockage, à l'installation électrique, etc. **L'ambition d'aller vers un modèle d'école inclusive demande à terme de doter chaque infrastructure de l'enseignement ordinaire d'un cadre**

- ²⁹ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis n°3, op. cit.*, p. 24.
- ³⁰ La procédure instaurée par le décret repose ainsi sur l'introduction d'une demande auprès d'un établissement, fondée sur un diagnostic établi par un spécialiste. Une phase de concertation permet de définir les aménagements à prévoir. Ces derniers peuvent être d'ordre organisationnel ou matériel.
- ³¹ La création des pôles territoriaux vise à offrir aux établissements d'enseignement ordinaire un soutien concret dans la mise en place des protocoles d'aménagements raisonnables et des intégrations permanentes totales. 48 pôles sont désormais en place.

spatial général permettant par la suite le déploiement d'« aménagements raisonnables » propres à chaque élève et à ses besoins. Par rapport à une telle ambition, ce sont ainsi trois aspects principaux qui peuvent être signalés au départ des réflexions du groupe de travail.

Le premier concerne l'absence d'une approche transversale des aménagements raisonnables. Comme on l'a vu, si les guides existants permettent de cerner les besoins par handicap, ils ne permettent pas de définir un cadre global quant aux implications spatiales minimales de l'inclusion. Si le groupe de travail a pu pointer certains sujets (p.ex. le numérique, la luminosité ou l'acoustique), le besoin d'une référence infrastructurelle claire se fait sentir.

Le deuxième aspect concerne la nécessité de penser l'inclusion au-delà de la « simple » accessibilité PMR. En effet, parce que cette question fait depuis longtemps l'objet d'une législation ³², elle constitue un paramètre déjà pris en compte dans les projets d'infrastructures scolaires. Force est de constater toutefois en quoi l'application des normes en la matière demeure relativement partielle. Le groupe de travail a ainsi signalé que si la prise en compte du handicap moteur est régulière, les besoins liés aux handicaps visuels ou auditifs ne sont que rarement intégrés, bien que légalement obligatoires. Surtout, ces handicaps physiques tendent également à occulter les besoins liés aux handicaps psychiques pouvant eux aussi trouver des réponses dans des solutions spatiales.

Le troisième aspect concerne la nécessité de réviser les normes physiques pour mieux intégrer l'inclusion. En effet, si l'arrêté prévoit effectivement des dispositions relatives à l'enseignement spécialisé (par le biais de coefficients), une partie de ces considérations devraient, à terme, concerner l'enseignement ordinaire afin qu'il puisse répondre à sa mission d'inclusion. **Il est toutefois clair qu'une série de réponses se trouvent comprises dans la réforme du TC (élargissement des couloirs, numérique, etc.). Les adaptations spatiales apportées pour les besoins spécifiques de certains élèves s'effectuent bien souvent au bénéfice de tous.**

FIG. 17

RÉPONDRE À DES BESOINS VARIÉS SUR LE LONG TERME

Réforme demandant un changement de mentalité important au niveau des pratiques d'enseignement, l'ambition de l'école inclusive demande aussi un changement de pratique au niveau des infrastructures. **Contre une logique d'actions au cas par cas, propice aux aménagements précaires et ponctuels, et pour ne pas limiter une inclusion pérenne à quelques PO particulièrement volontaires, il s'agit de permettre à tous d'intégrer durablement et structurellement les conditions spatiales minimales qui permettront de répondre à la diversité des besoins spécifiques de leurs élèves.** Dans le développement de projets infrastructureux, il s'agit de considérer le bâtiment comme le cadre global permettant, au fil des années scolaires, de répondre aux besoins des élèves qui fréquenteront leur établissement.

**Extrait de l'Arrêté
des Normes Physiques et financières
(Art. 18, 19 & 20).**

Chapitre III. Enseignement spécialisé

Article 18. § 1^{er}. Les dispositions du titre II, chapitre I^{er}, s'appliquent également à l'enseignement spécialisé fondamental, étant entendu que la surface brute maximale, calculée conformément aux dispositions de l'article 8, selon les types d'enseignement définis par le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé, est multipliée :

- 1° par 1,5 pour les types 1 et 8 ;
- 2° par 1,8 pour les autres types.

§ 2. En matière d'abord, pour l'enseignement spécialisé fondamental et secondaire, les normes de surfaces prévues à l'article 5 bénéficient des mêmes coefficients que ceux repris au § 1^{er}.

Article 19. Les dispositions du chapitre II s'appliquent à l'enseignement secondaire spécialisé. Toutefois, pour le calcul de la superficie maximale brute de l'enveloppe n° 3, les nombres d'élèves les nombres d'élèves des formes I et II sont multipliés par 1,5 et ceux de la forme III par 2.

Article 20. [...] § 2. En ce qui concerne l'enseignement intégré, tout pouvoir organisateur qui organise ce type d'enseignement peut prévoir, en dehors des normes fixées, des espaces particuliers pour l'organisation de cette forme d'enseignement. Les solutions avancées sont soumises à la Commission des Experts.

Le chapitre III de l'arrêté fixe le mode de calcul de la superficie maximale en appliquant pour l'enseignement spécialisé un coefficient suivant le type d'handicap : **T1** – Retard mental léger ; **T2** – Retard mental modéré ou sévère ; **T3** – Troubles du comportement et ou de la personnalité ; **T4** – Déficiences physiques ; **T5** – Maladies ou convalescence ; **T6** – Déficiences visuelles ; **T7** – Déficiences auditives ; **T8** – Troubles des apprentissages.

LES DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE PROMOTION SOCIALE

UNE OFFRE D'ENSEIGNEMENTS DIVERSIFIÉE ET UN ÉVENTAIL DE RÉALITÉS TRÈS DIFFÉRENTES

L'analyse spatiale des enjeux pédagogiques de l'enseignement supérieur et de promotion sociale demande une approche très différente de l'obligatoire. Non seulement parce qu'il n'existe pas un cadre de réforme aussi structurant que le Pacte, mais surtout parce qu'on y retrouve une palette large et très diversifiée d'enseignements. À ce titre, il convient, à minima, d'y distinguer les trois grands « types » d'enseignement, chacun soumis à des cadres décrets, des objectifs et des exigences différents : celui des Hautes Écoles (HE), celui des écoles supérieures des arts (ESA) et celui des établissements de l'enseignement de promotion sociale (EEPS).

Même au sein de chacun de ces types, les réalités restent multiples. En ce qui concerne les HE et les ESA, les enjeux diffèrent en fonction de la taille des institutions, de leur réseau/PO d'appartenance, des domaines d'enseignement, de leur histoire. Pour les ESA, le domaine artistique enseigné constitue un facteur important pour définir les besoins en matière d'infrastructure. Au sein des EEPS, il convient tout d'abord d'opérer une distinction entre niveau secondaire et supérieur ³³ (certains établissements organisant aussi les deux), mais aussi de prendre en compte le type d'orientation (générale, technique ou professionnelle). La taille des structures peut également fortement varier, de même que la capacité d'intervention sur le bâtiment. L'enseignement de promotion sociale se caractérise en effet par la présence d'une proportion importante d'institutions qui occupent des locaux mis à disposition par d'autres institutions. C'est en restant attentif à cet éventail de réalités que le CLEF-WB a tenté de cerner ce qui, au niveau des bâtiments, rapproche ces trois types d'enseignement avant de mettre en évidence les particularités propres à chacun.

FIG. 18

DES QUESTIONNEMENTS COMMUNS

On l'aura compris, la première caractéristique commune de l'enseignement supérieur et de promotion sociale tient à sa diversité. Le type d'équipements nécessaires variera fortement non seulement d'un type d'enseignement à l'autre, mais également d'une institution à l'autre où s'observent des configurations spatiales très diverses : salles de cours traditionnelles pour l'enseignement théorique, locaux pour les cours pratiques, la recherche et l'expérimentation, espaces

33 Notons que l'organisation de l'AGE distingue l'enseignement obligatoire et le non obligatoire, ce qui ne se superpose pas nécessairement à la réalité des infrastructures sur le terrain.

FIGURE 18 LES INFRASTRUCTURES DES HE, DES ESA ET DES EEPS

Dans l'enquête CLEF-WB, étant donné la proportion que représentent les HE, ESA et EEPS par rapport à l'ensemble de la population scolaire, leurs résultats ont fait l'objet d'une analyse spécifique pour ne pas être noyés dans ceux de l'obligatoire. La population s'en trouve plus réduite mais reste pertinente, considérant le bon taux de participation de ces institutions.

NOMBRE DE BÂTIMENTS DES HE, ESA ET EEPS RECENSÉS PAR L'ENQUÊTE CLEF-WB

HE	193
ESA	47
EPS secondaire	157
EPS supérieur	41
Internat supérieur	32

TYPLOGIES DE CONSTRUCTION DES BÂTIMENTS ET COMPARAISON AVEC LA POPULATION GLOBALE

	Population des HE, ES & EPS		Population globale	
	Nb	%	Nb	%
Pavillon	28	6,5	842	11,1
Pavillon provisoire	13	3,0	226	3,0
Préindustriel – béton	47	11,0	478	6,3
Préindustriel – béton + métallique	11	2,6	155	2,0
Préindustriel – métallique	14	3,3	173	2,3
Traditionnelle	286	66,7	5.219	68,7
Traditionnelle (haute valeur architecturale)	30	7,0	228	3,0

SURFACES DES BÂTIMENTS ET COMPARAISON AVEC LA POPULATION GLOBALE

	Nb de bâtiments recensés	Surface des bâtiments (m ²)
Population globale de l'enquête	7.692	9.121.759
Population des HE, ESA et EEPS	425	1.143.708
% de la population globale	6%	12%

ANALYSE DES SURFACES PAR ENSEIGNEMENT

	m ²	Nb
HE	546.623	179
ESA	117.002	41
EPS secondaire	316.847	145
EPS supérieur	93.854	28
Internat supérieur	69.382	32

ANALYSE DES ANNÉES DE CONSTRUCTION DES BÂTIMENTS (%)

	HE	ESA	EPS sec.	EPS sup.	Internat sup.
Avant 1920	21,3	76,2	19,0	21,6	5,3
1920-1958	20,6	2,4	34,7	27,0	5,3
1959-1987	34,0	9,5	33,1	43,2	84,2
1988-2007	15,6	11,9	9,1	5,4	0,0
2008 et après	8,5	0,0	4,1	2,7	0,0

d'expression et de représentation artistiques, voire des ateliers avec des équipements lourds et encombrants. Au niveau des politiques de construction scolaire, cette diversité n'est pas sans susciter certains questionnements.

Le premier concerne les normes physiques. Au sein de l'arrêté, cette diversité des besoins est prise en compte au travers d'un système de coefficient par type d'enseignement multiplié par le nombre d'étudiant.es de l'établissement.

Si cette approche souple se justifie et semble pertinente pour couvrir la variété des situations, deux limites peuvent être identifiées au regard des évolutions des pratiques. La première tient à la dynamique de codiplomation entre institutions qui interroge la manière de calculer la population estudiantine d'un établissement. La deuxième tient aux nouveaux usages, besoins et attentes du public de ces établissements qui demanderaient une réévaluation de la pertinence des coefficients employés. Or, force est de constater que cette réévaluation en elle-même n'est pas évidente.

En effet, l'absence de cadre de références officielles ou informelles génère certaines difficultés dans la définition d'une vision stratégique en la matière au niveau général d'une politique de construction scolaire de la FW-B, voire au sein même de chaque PO.

Alors que la crise sanitaire a accéléré la mise en œuvre de certaines innovations pédagogiques, il n'est pas toujours aisé d'anticiper les évolutions, et, partant, de concevoir les bâtiments scolaires du futur. L'auditoire est un bon exemple du type de questionnement repéré par le groupe de travail. D'un côté, l'augmentation de la population estudiantine nécessite le recours à de grandes salles de classe. De l'autre, le développement de l'enseignement hybride, consécutif notamment à la crise Covid, pourrait apporter une réponse partielle au manque de place. Or, l'auditoire est, par sa configuration, peu adapté pour d'autres types d'enseignement que le cours magistral de grande audience. Entre ces deux tendances, on perçoit la difficulté de répondre à la question de savoir si ce type de locaux, à l'impact spatial extrêmement important, sera toujours utile à l'avenir.

Reste cependant une tendance de fond qui semble rassembler les différents acteurs interrogés : la flexibilité.

La massification des étudiant.es, la diversification des profils et l'intégration du numérique sont autant de facteurs qui conduisent l'enseignement supérieur et de promotion sociale à envisager ses méthodes à la fois dans une dynamique plus participative (pédagogie active, par projet, classe inversée) et via une approche plus individualisée. Une réponse avancée par les acteurs afin de répondre à ces évolutions est ainsi de pouvoir bénéficier de lieux flexibles, plurifonctionnels et modulables, propices à la collaboration et à même de s'adapter aisément à de multiples configurations d'apprentissage. Ces visions pédagogiques se heurtent toutefois à des freins techniques : la flexibilité est coûteuse, nécessite davantage de maintenance au quotidien et une attention particulière aux problèmes d'acoustique. Cette flexibilité n'est d'ailleurs pas toujours souhaitable ni possible pour certains enseignements ayant recours à des équipements spécifiques. Mais pour mieux cerner ces limites, il convient de quitter les constats généraux en identifiant les enjeux propres à chacun des trois types d'enseignement concernés.

LES HAUTES ÉCOLES : ENTRE DISPERSION ET MASSIFICATION

Les infrastructures des HE sont aujourd'hui confrontées à deux principaux phénomènes.

Le premier résulte des différentes fusions qui se sont opérées entre établissements pour conduire au paysage institutionnel tel qu'on le connaît aujourd'hui.

Le parc immobilier moyen d'une HE en est devenu à la fois plus important, mais

également, dans de nombreux cas, plus dispersé dans la mesure où la refonte du paysage institutionnel ne s'est pas systématiquement accompagnée d'une refonte du paysage infrastructurel. Une même HE se verra ainsi répartie sur plusieurs sites, ce qui n'est pas sans générer des difficultés en termes d'organisation pédagogique (p.ex. dans la gestion des emplois du temps devant inclure le déplacement entre sites), sans compter l'impact négatif sur les coûts de gestion des bâtiments. Dans bien des cas, une réflexion stratégique s'impose en vue de repenser la configuration spatiale des HE, héritage d'une situation passée, afin qu'elle soit au plus près du paysage institutionnel actuel. Cette reconfiguration pourrait passer par un regroupement d'implantations au sein de campus plus vastes. Toutefois, ce type de projets implique des chantiers coûteux et de longue haleine qu'il n'est pas toujours possible de mettre en œuvre au niveau des établissements, faute de moyens financiers mais aussi humains.

La complexité générée par la dispersion des implantations est en outre renforcée par le deuxième phénomène auquel les HE sont particulièrement confrontées, à savoir l'augmentation significative du nombre d'étudiant.es, tendance de fond observée depuis plusieurs années et qu'on désigne généralement par la notion de « massification ». Entre les années académiques 2004-2005 et 2018-2019, on constate ainsi une augmentation de 23 % du nombre d'étudiant.es inscrit.es en HE, tous réseaux confondus. Malgré son ampleur, le parc immobilier des HE s'avère ainsi insuffisant pour répondre à cette massification des étudiant.es³⁴. De nombreuses institutions signalent un manque de place et leur incapacité à accueillir cet afflux de population dans de bonnes conditions. Avec l'accueil de la population estudiantine au niveau des bacheliers et masters, c'est aussi l'augmentation des doctorats et plus globalement de la recherche qu'il s'agit de prendre en considération. Soutenu depuis 2019 par la FW-B via le lancement d'appels à projets spécifiquement destinés aux HE, l'essor de la recherche scientifique implique de nouveaux besoins en matière d'espaces dédiés.

LES ÉCOLES SUPÉRIEURES DES ARTS : UN PATRIMOINE REMARQUABLE POUR DES PRATIQUES EXIGEANTES

Les infrastructures des ESA sont aujourd'hui confrontées à quatre enjeux de différents ordres.

Le premier tient à la singularité du patrimoine bâti de ces institutions qui génère de grandes difficultés au niveau des usages et du confort des occupants. Davantage que les autres types d'enseignement, le patrimoine bâti des ESA est très ancien. Selon l'enquête CLEF-WB, les trois quarts des bâtiments ont été construits avant 1920 et un dixième revêt une haute valeur architecturale ou est inscrit à l'inventaire du patrimoine. En conséquence, les bâtiments qu'occupent ces écoles ont rarement été conçus originellement à des fins d'enseignement³⁵. Contribuant à l'histoire et par la même à la réputation de certains établissements, cette particularité induit des contraintes spécifiques en matière de rénovation et d'adaptation des locaux aux exigences pédagogiques.

Déjà manifeste au regard de l'enseignement théorique, cette difficulté s'accroît au regard de la dimension éminemment pratique et de haut niveau de l'enseignement dispensé par ces institutions. Arts de la scène, audiovisuels ou plastiques, chaque discipline rencontre des besoins spatiaux et techniques

³⁴ Dans le cadre de l'enquête CLEF-WB, 60 % des HE ont déclaré que leurs locaux n'étaient pas conformes aux besoins en termes de surface par nombre d'élèves (ce taux n'était que de 30 % pour la population globale de l'enquête). 22 % des HE déclarent faire face à un problème de place critique (9 % uniquement pour la population globale).

³⁵ 67,5 % des bâtiments recensés pour les ESA n'étaient à l'origine pas destinés à l'enseignement.



singuliers. On observera ainsi des exigences importantes en matière de ventilation pour les disciplines relevant de la performance physique ou utilisant certains matériaux, techniques ou outils. Les spécificités en matière d'acoustique sont également un point d'attention particulier. En outre, l'essor du numérique, à la fois dans la pratique artistique et pédagogique, le développement de la recherche en art, soutenu par un nouveau fonds du Fonds national de la recherche scientifique (FNRS) ainsi que la tendance à l'interdisciplinarité renforcent la nécessité de disposer d'espaces multifonctionnels.

Nécessaires à la dispensation de l'enseignement, les espaces de pratique doivent aussi pouvoir être mis à disposition des étudiant.es en dehors des horaires de cours. En effet, les logements étudiants mis en location par les particuliers ne rencontrent que rarement les besoins d'espaces de travail autonome et de répétition, que ce soit du point de vue de l'insonorisation (p.ex. : la musique), de la disponibilité des équipements ou de la superficie (arts plastiques, danse). À ce titre, la mise à disposition de locaux performants permettant aux étudiant.es de travailler en dehors des horaires constitue une autre préoccupation importante des institutions au niveau pédagogique, en particulier au regard de leur attractivité et de leur réputation internationale.

Le dernier élément signalé par le groupe de travail tient à l'importance des infrastructures par rapport au positionnement des ESA à l'international. En effet, si cette question concerne l'ensemble de l'enseignement supérieur (voyant des étudiant.es, du personnel et des chercheur.es de plus en plus mobiles), elle s'avère particulièrement importante pour ces établissements. Bon nombre d'entre eux jouissent ainsi d'une grande réputation, les étudiant.es étranger.es pouvant représenter une part très importante des inscriptions. En ce sens, l'attractivité de ces établissements, contribuant à l'essor culturel et artistique de la Belgique francophone, demande des infrastructures à la hauteur de leur renommée.

L'ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE

Concernant finalement les EEPS, deux facteurs sont à signaler.

La première spécificité concerne les filières techniques et professionnelles qui nécessitent de disposer de différentes machines et de locaux techniques équipés pour les accueillir. En maints aspects, leurs besoins s'apparentent à ceux relevés pour l'enseignement qualifiant : attention à l'encombrement et au poids des équipements, normes de sécurité, locaux connexes utiles, etc. Dans certains cas, la mutualisation pourrait être une solution pertinente pour disposer de certains équipements à moindre coût. Les échanges menés par le groupe de travail ont toutefois fait apparaître des difficultés, notamment financières, pour accéder à des structures publiques disposant de telles infrastructures, notamment dans le domaine de la formation professionnelle ou de mise à l'emploi³⁶. Dans un grand nombre de cas, les difficultés liées à la prise en compte de ces besoins spécifiques sont accentuées par la situation de ces établissements par rapport aux bâtiments qu'ils occupent.

Effectivement, le deuxième facteur caractérisant l'EPS tient à la proportion élevée d'institutions qui occupent des locaux mis à disposition par d'autres établissements, mais sur lesquels ils n'ont pas de droit de propriété (ou équivalent). Selon les chiffres récoltés, cette situation toucherait environ un tiers des établissements et jusqu'à près de 50 % de leurs implantations. Cette cohabitation ne se passe pas toujours sans heurts et les établissements de l'enseignement de promotion sociale n'ont parfois que peu de prise sur l'aménagement des locaux qui les accueillent, qui s'avèrent alors inadaptés à la particularité de leur public (adulte), de leurs dynamiques pédagogiques et de leurs circonstances pratiques (horaires décalés). Des difficultés peuvent également survenir quant aux responsabilités de gestion, de paiement des charges ou de partage du matériel. L'élaboration de conventions entre les parties concernées constitue alors une solution adéquate pour clarifier les modalités de cohabitation.

FIG. 19

³⁶ Les discussions notamment dans le cadre de la note prospective relative à l'EPS ont mis en évidence des difficultés d'accès aux infrastructures des CTA.

FIGURE 19 L'EPS ET SON ACCUEIL

PROPORTION D'EEPS PARTAGEANT UNE ADRESSE AVEC UN AUTRE ÉTABLISSEMENT DE L'OBLIGATOIRE OU DU SUPÉRIEUR [NB (%)]

Avec l'obligatoire	103 (39%)
Avec le supérieur	11 (4%)
Avec les deux	9 (3%)

L'EPS comptabilise 152 établissements en FW-B, représentant 261 implantations administratives. Près de la moitié de ces implantations (123) se trouvent en situation de partager leurs locaux.

DES PONTS ENTRE LES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

DE L'OBLIGATOIRE AU SUPÉRIEUR : DES ÉCHOS

À la lecture des défis pédagogiques auxquels les infrastructures des enseignements de l'obligatoire, du supérieur et de promotion sociale se confrontent aujourd'hui, on aura pu remarquer certains échos. Il en va ainsi de la flexibilité requise par les nouvelles pratiques pédagogiques demandant aux acteurs des reconfigurations spatiales régulières et des locaux permettant celles-ci. Il en va également ainsi de la place de l'enseignement pratique qui, du tronc commun jusqu'à la formation professionnelle en passant par les spécificités des domaines artistiques, se décline en besoins techniques au degré d'exigence, certes variable, mais ayant toujours un impact certain sur la manière de concevoir les bâtiments d'enseignement.

Au-delà de ce qui distingue ces enseignements, ce sont donc aussi certains points communs qu'il s'agit de prendre en compte comme autant de ponts qui les rassemblent face à certains défis. À ce titre, deux aspects particuliers peuvent être considérés. Le premier a trait à la transition numérique, le second à la situation singulière des établissements artistiques à horaires réduits, vecteurs d'échange entre les différentes formes d'enseignement.

LA TRANSITION NUMÉRIQUE

Parce qu'elle relève d'un phénomène social bien plus large, la transition numérique est un enjeu important de l'enseignement du XXI^e siècle qui traverse l'ensemble des niveaux. Une transition que la crise sanitaire n'aura fait qu'accélérer. L'outil numérique est aujourd'hui devenu un véritable outil pédagogique élargissant le champ des possibles de la formation. Ceci génère des besoins en ressources infrastructurelles spécifiques par rapport auxquels il est devenu essentiel de faire évoluer le parc immobilier pour permettre le déploiement des nouvelles technologies.

Au niveau de l'enseignement en FW-B, ce déploiement a notamment fait l'objet en 2019 d'une stratégie numérique pour l'éducation ³⁷ dont l'axe 3 vise à définir les modalités d'équipement des écoles parmi lesquels figure l'infrastructure. Il est important de signaler que cette transition doit intégrer des facteurs externes à la question infrastructurelle. En amont, elle dépend de la qualité de la connectivité externe (disponibilité et suffisance de la connexion Internet) dont le déploiement aurait avantage à se situer à une échelle régionale, une des raisons pour lesquelles la stratégie prévoit la mise en place d'un nouveau mode de collaboration avec les régions. En aval, elle dépend de l'équipement mis à disposition des occupants à l'échelle des usages. **Se situant donc à l'interaction de ses actions, l'analyse du CLEF-WB a consisté en l'évaluation des besoins numériques structurels devant être mis en place en vue de permettre le déploiement du numérique dans les écoles.**

FIG. 20

37 FW-B – Stratégie numérique pour l'éducation – Version mars 2019.

Références

Textes de référence

Stratégie numérique pour l'éducation Conçue au départ des conclusions du PEE, elle a identifié 5 axes d'actions complémentaires. L'axe n°3, « Définir les modalités d'équipement des écoles », repose sur l'établissement de priorités à travers un « cadre formel de collaboration entre la FW-B et les régions aux fins d'investissement en matière d'équipement numérique ».

Stratégie numérique : équipements numériques et connectivité Approuvée par le gouvernement le 17 septembre 2020, face à la crise sanitaire, elle a accéléré la transition.

Appels à projets au niveau des régions En RW : Plan Cyberclasse – 2005 à 2010 ; Appels « École numérique » – 2011 à aujourd'hui ; Projet-pilote « Connectivité interne » – 2016.
En RBC : Fiber to the School – 2014 ; Plan « Wifi to the school » – 2021-2023.

Les normes actuelles

Concernant les normes physique et financières de la FW-B Il n'existe actuellement en FW-B aucune norme spécifique en relation avec les équipements numériques.
L'arrêté prévoit une intervention financière sur le câblage, le mobilier intégré et les tableaux didactiques fixés au mur à concurrence de maximum 5% du montant des travaux subventionnables.

Concernant la connectivité externe (réseau) Une norme européenne préconise de disposer d'une connexion à haut débit, soit une connexion de minimum 100 Mb/s pour chaque implantation.
Cette norme est en vigueur en RBC pour l'enseignement secondaire.

Concernant le wifi En Belgique, il n'existe aucune loi relative à l'usage du wifi dans les écoles. Seul l'AR du 20 mai 2016 relatif à la protection de la santé et de la sécurité des travailleurs contre les risques liés aux champs électromagnétiques sur le lieu de travail existe et transpose en droit belge la directive européenne 2013/35/UE.
L'Organisation mondiale de la santé (OMS), le Comité scientifique de l'Union européenne sur les risques sanitaires émergents (SCHEER) et la Commission internationale sur la protection contre les rayonnements non ionisants (ICNIRP) concluent que l'exposition liée aux réseaux sans fil n'engendre pas d'effets nocifs avérés pour la santé du public si cette exposition est en dessous des limites recommandées par l'ICNIRP.

LES DONNÉES DE L'ENQUÊTE CLEF-WB

IMPLANTATIONS DISPOSANT D'UN ACCÈS INTERNET (%)

	Oui	En cours
Population globale	89,6	4,3
Fondamental ordinaire	87,8	4,9
Secondaire ordinaire	95,7	1,6
Fondamental spécialisé	91,9	7,1
Secondaire spécialisé	95,2	3,2
EPS	89,4	4,9
HE	100	0
ESA	100	0
ESHAR	84,7	4,7

Taux de réponse : 94,5%

TYPE D'ACCÈS AU SEIN DES IMPLANTATIONS (%)

Fibre optique	12
Câble	71
Réseau mobile	17

Taux de réponse : 94,5%

RÉPARTITION DE LA CONNEXION AU SEIN DES IMPLANTATIONS (%)

Implantation ayant l'ensemble des bâtiments connectés	35
Implantation ayant des différences de qualité/débit entre bâtiments	38
Implantation ayant ses bâtiments partiellement connectés	27

Taux de réponse : 98,6%

SATISFACTION DE LA QUALITÉ DE CONNEXION PAR RAPPORT AUX BESOINS (%)

	Suffisante
Population globale	51,7
Fondamental ordinaire	51,5
Secondaire ordinaire	48,6
Fondamental spécialisé	43,9
Secondaire spécialisé	35
EPS	51,3
HE	76,8
ESA	53,8
ESHAR	68,4

Taux de réponse : 98,7%

PRÉSENCE D'UN CÂBLAGE ÉLECTRIQUE ET INFORMATIQUE INTERNE AU SEIN DES IMPLANTATIONS (%)

	Oui	En cours	Non
	68	3	29

Taux de réponse : 98,7%

ANTICIPER LES BESOINS DU NUMÉRIQUE : GÉNÉRALISATION ET INDIVIDUALISATION DES USAGES

Aujourd'hui, la transition numérique est au cœur de nombreux projets visant son déploiement. On sait, par ailleurs, que les pratiques en matière de numérique font l'objet d'une évolution extrêmement rapide. **C'est ce qui fait que l'analyse des besoins infrastructurels se doit d'être menée non seulement au regard des attentes présentes, mais en anticipant les évolutions sur le long terme.** Le groupe de travail a ainsi signalé des tendances fixant certaines balises.

La première balise tient à la généralisation du numérique au sein d'une infrastructure. Alors qu'aujourd'hui, on compte encore un nombre important de « salles informatiques », constituant parfois le seul local connecté, il apparaît clairement que ce dispositif ne s'accorde pas bien avec les nouvelles dynamiques pédagogiques. Il s'agit à terme de déployer le numérique sur l'ensemble d'un bâtiment scolaire, cet outil occupant une place importante dans tous les locaux tant éducatifs qu'administratifs ou de service. Pour l'enseignement obligatoire, cette généralisation est nécessaire au regard des objectifs du PEE déjà cités, mais aussi au niveau de l'inclusion des élèves à besoins spécifiques (l'aménagement raisonnable passant souvent par l'usage d'outils numériques). Dans le cas de l'enseignement supérieur, le groupe de travail a signalé en quoi, à la salle informatique, succéderait la mise à disposition d'espaces spécifiques, non seulement pour l'expérimentation pratique du matériel, mais aussi, en cas de développement de l'enseignement hybride, pour permettre aux étudiant.es de suivre leurs cours en toute quiétude lorsque leur environnement ou leurs circonstances personnelles ne leur donnent pas la possibilité de le faire à domicile.

La deuxième balise tient à l'individualisation des équipements numériques. Déjà largement à l'œuvre au sein de l'enseignement supérieur, ce qu'on appelle le « BYOD » (pour l'expression anglophone « *bring you own design* ») est voué à se déployer également au niveau de l'enseignement obligatoire³⁸. En effet, dans le cadre de la crise sanitaire, les travaux de la task force du gouvernement « Équipement numérique et connectivité » ont conclu que le déploiement du matériel informatique doit aujourd'hui permettre une approche liée à l'équipement de l'élève et non plus uniquement à une classe. Il s'agit donc de consacrer le passage de l'utilisation d'ordinateurs fixes – le modèle « salle informatique » – vers l'utilisation d'équipements mobiles – le modèle « 1 : 1 » – en fournissant à chaque élève et enseignant.e un matériel mobile (ordinateur, tablette, smartphone, etc.).

La troisième balise, découlant des deux premières, tient au besoin d'une connectivité de type mixte : une connexion filaire pour le matériel fixe (photocopieuse, tableaux, etc.) et une connexion wifi pour les tablettes, ordinateurs portables et autres dispositifs mobiles. La suppression totale des connexions câblées au profit du sans-fil (wifi, Bluetooth, etc.) reste une hypothèse.

Ces différentes balises signalent, s'il le fallait, la diversité du matériel numérique qui équiperait (voire équipe déjà) les établissements scolaires. Il est donc nécessaire que les infrastructures tiennent compte de cette multitude d'outils au niveau notamment de la disponibilité en connexion informatique (prise RJ45, etc.) et électrique, mais également au niveau des solutions à apporter en matière de rangement et de sécurisation.

DES CONSÉQUENCES PRATIQUES ET TECHNIQUES

De l'analyse de la situation existante et des tendances tout juste évoquées ressortent dès lors des conséquences moins spatiales que pratiques et techniques à différents niveaux.

38 Ceci est plus que probable de la S1 à la S6 et reste une éventualité à anticiper pour la P1 à la P6.

Au regard des connectivités externes, outre les insuffisances actuelles touchant majoritairement les territoires ruraux, le développement des outils numériques au cours des années à venir dans les apprentissages risque de générer des difficultés pour les PO se disant actuellement satisfaits. Les différents plans à l'œuvre, en particulier celui du gouvernement fédéral dans le cadre du PRR, devraient garantir néanmoins une connexion suffisante à l'horizon 2025 pour l'ensemble des établissements en FW-B.

Au regard des besoins en réseau structurel interne aux infrastructures scolaires, il convient d'étudier les deux types de connectivité attendus.

- Concernant la connectivité filaire, afin de pouvoir disposer d'un réseau local (LAN – permettant notamment aux appareils connectés de communiquer entre eux et d'assurer les antennes sans fil), il est nécessaire de développer au sein des établissements scolaires un réseau Ethernet (réseau câblé). L'usage généralisé d'un système de câblage ne fait cependant pas consensus : face à l'augmentation des outils sans fil et les difficultés techniques qu'elle représente, de nombreux informaticiens réduisent ainsi les installations filaires aux seuls besoins techniques (liaisons des patchs panels, borne wifi, etc.). Force est de constater cependant la stabilité de connexion du réseau Ethernet. En ce sens, si le choix d'une connexion « tout wifi » peut être envisagé pour les bâtiments existants et la complexité d'aménagement, les projets de nouvelle construction ou de rénovation lourde devraient intégrer un accès câblé pour une grande majorité de locaux.
- Concernant la connectivité wifi, un déploiement couvrant l'ensemble des locaux requiert la mise en place de points d'accès (borne wifi, antennes, etc.) et de contrôleurs, dont le positionnement physique demande une étude de site (« *site survey* »), la performance de la connexion pouvant être influencée par la composition architecturale et structurelle du bâtiment (bois, béton, acier...) sans que cette influence ne soit parfaitement maîtrisable.

À l'instar des connectivités externes, les différents plans actuellement à l'œuvre devraient à l'horizon 2025-2026 garantir aux établissements scolaires existants une connectivité wifi minimale. Le déploiement des réseaux filaires reste quant à lui à évaluer, tenant compte notamment de la nature du projet infrastructurel du PO (rénovation légère, rénovation lourde, nouvelle construction) au regard du projet pédagogique de l'établissement (besoins plus ou moins importants en fonction du type d'enseignement).

Finalement, il convient de prendre en compte l'impact du numérique au regard des autres techniques spéciales qui caractérisent toute conception scolaire. Si, sur un plan normatif, aucun impact n'a été identifié, deux aspects peuvent être signalés.

- Au niveau du réseau électrique : la généralisation du recours aux outils numériques demande un réseau électrique suffisant pour alimenter l'ensemble des équipements tant fixes (tableaux numériques/écrans, ordinateurs, borne wifi, etc.) que mobiles (points de recharge). L'insuffisance ou la non-conformité du réseau électrique peut représenter un frein important au déploiement du numérique dans les écoles. Or, à ce niveau, les différents plans de déploiement du numérique n'interviennent jamais sur le réseau électrique. Il appartient aux PO de mettre un réseau électrique conforme à disposition.
- Au niveau de l'éclairage : si les normes actuelles n'imposent pas de prescription particulière en matière d'informatique, il importe de prendre en considération dans l'analyse des risques et de bien-être l'apport lumineux des outils numériques par rapport au confort ambiant (modularité de l'éclairage, disposition de la classe, etc.).

DES INSTALLATIONS FIXES POUR DES BESOINS ÉVOLUTIFS

Si les conséquences sont principalement d'ordre pratique et technique, plusieurs aspects restent à signaler au niveau des configurations spatiales que la transition numérique implique.

Le premier tient au frein que les installations numériques peuvent représenter en matière de flexibilité et de modularité d'aménagement des espaces scolaires. Nous l'avons vu, le renouvellement des pratiques pédagogiques invite à concevoir des lieux ouverts à des modes d'apprentissage et des organisations spatiales variant dans le temps. En ce sens, les réponses techniques à l'outil numérique doivent être étudiées de manière à préserver au mieux cette flexibilité d'usage dans les différentes salles de classe ou autres espaces polyvalents.

À l'inverse, mais de manière complémentaire, le deuxième aspect concerne la prise en compte de locaux dédiés à certaines pratiques pédagogiques spécifiques déjà signalées : celles de la FMTTN, de l'ECA ou de l'enseignement qualifiant au niveau de l'enseignement obligatoire ; celles des ESA ou des filières techniques de l'EPS. Si la « disparition » de la salle informatique telle que nous la connaissons est actée, force est de constater que d'autres locaux aux besoins numériques renforcés vont lui succéder. Pour ces derniers, et tout en se préservant de l'obsolescence rapide de la technologie, il sera nécessaire de disposer d'infrastructures numériques adéquates pour le déploiement d'outils plus spécifiques (robots, imprimantes 3D, système audio et vidéo, etc.).

Le troisième aspect concerne l'importance des locaux techniques. Le déploiement d'un réseau informatique nécessite une série d'équipements plus ou moins encombrants, plus ou moins bruyants, avec des conditions thermiques, parfois soumis à des règles spécifiques en matière par exemple d'incendie. La nécessité de ces locaux de même que leur nombre et leur répartition seront bien entendu fonction du type de stockage de données privilégié par l'école et de la taille de l'implantation.

Finalement, le dernier aspect est lié aux besoins mobiliers. Outre la tendance à l'utilisation d'un mobilier plus modulable intégrant aussi des outils numériques, l'usage accru d'outils numériques va renforcer le besoin de locaux ou de mobilier intégré permettant le rangement sécurisé du matériel tant collectif qu'individuel. Du mobilier fixe et intégré qui, dans bon nombre de cas, est aussi un mobilier « intelligent » permettant la recharge des équipements.

LES ESAHR, LE PECA ET L'IOA

Dans la géographie des bâtiments scolaires, entre les trois continents que sont l'enseignement obligatoire, le supérieur et la promotion sociale, il existe une île quelque peu singulière : les établissements artistiques à horaire réduit. Enseignement subventionné non obligatoire dédié aux différents arts, ce qu'on appelle souvent les « académies » est, de par sa mission, un point d'articulation entre différentes dynamiques d'apprentissage, accueillant tant le jeune public de l'obligatoire qu'un public adulte de tout âge ³⁹. Pour ce faire, les cours y sont organisés en horaires décalés afin de répondre aux besoins et disponibilités des différents élèves. Bénéficiant d'un régime et d'un cadre réglementaire propre, cette position singulière est à la fois source de contraintes et d'opportunités.

39 La formation dispensée par l'ESHR comprend quatre domaines : celui des « arts plastiques, visuels et de l'espace » ; celui de la « musique » ; celui des « arts de la parole et du théâtre » ; celui de la « danse ». Le décret du 2 juin 1998 a instauré un Conseil général de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit ayant un pouvoir d'avis et de proposition auprès du gouvernement. Sur les 111 établissements, 101 relèvent de l'enseignement officiel subventionné et 10 relèvent de l'enseignement libre subventionné (dont un PO non affilié à la FELSI).

LES AMÉNAGEMENTS PRÉCAIRES DES ESAHR

Des contraintes dans la mesure où, en ne bénéficiant pas d'une grande visibilité, les ESAHR disposent souvent d'infrastructures peu adéquates pour leurs activités. À l'instar des ESA, les académies occupent souvent des bâtiments n'ayant pas été conçus pour des activités d'enseignement artistique (anciennes maisons de maître, châteaux, bâtiments industriels, etc.). En outre, ce patrimoine s'avère vétuste, ces établissements étant quasiment tous logés dans leurs locaux d'origine. On y retrouve des problèmes déjà signalés : mauvaise acoustique, ventilation insuffisante, inconfort thermique, manque de luminosité, équipement sanitaire ou technique insuffisant, etc. Pour 42 % des académies, cette difficulté infrastructurelle est renforcée par le fait de ne pas être directement propriétaire ou occupant principal du lieu. Plusieurs de ces établissements occupent ou partagent des locaux mis à disposition par d'autres établissements, en particulier ceux de l'enseignement obligatoire.

FIG. 21

Il faut dire aussi qu'il n'existe, à ce jour, aucune norme physique relative aux besoins de l'ESAHR ⁴⁰. Dans le cadre d'une subvention, tous les travaux qui requièrent donc une vérification des normes pour des bâtiments abritant ce type d'enseignement doivent être soumis à la ComEx. Sans être un obstacle aux financements de ces infrastructures, l'absence de disposition au sein de l'arrêté rend d'autant moins visibles les besoins de ces établissements, en particulier lorsqu'ils sont accueillis au sein d'un bâtiment de l'enseignement obligatoire. **Si cette cohabitation peut être source d'invisibilisation, elle peut aussi devenir une vraie opportunité pour les ESAHR, notamment au vu d'une des réformes promues par le PEE : le Parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA).**

L'OPPORTUNITÉ DU PECA

Le PECA s'inscrit dans le premier axe stratégique du PEE ⁴¹ et a pour objectif d'assurer aux élèves de la FW-B un accès égal aux différentes formes d'expressions culturelles et artistiques. Conformément à l'avis n°3 du PEE, ces dernières « doivent faire partie intégrante des domaines d'apprentissage qui composent le TC. Les aptitudes à acquérir relèvent tant de l'appréciation d'œuvres d'art que de l'expression personnelle qui est essentielle au développement d'aptitudes créatives, lesquelles peuvent être transférées dans diverses situations de vie, y compris professionnelles ⁴² ». Complétant l'ECA, le PECA vise à mettre en œuvre une approche transdisciplinaire au travers de projets pédagogiques opérant des croisements entre plusieurs référentiels et compétences du TC.

⁴⁰ Notons que des normes chiffrées sont présentes dans l'arrêté des normes physiques et financières de la Communauté flamande.

⁴¹ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Pacte pour un enseignement d'excellence*, Avis n°3, *op. cit.*, pp. 103-109.

⁴² *Ibid.*, p. 101.

FIGURE 21 COMPRENDRE LA SITUATION DES ESAHR

STATUT D'OCCUPATION DES LOCAUX PAR LES ESAHR (SUR 111 ÉTABLISSEMENTS)

62

Disposent de sa propre infrastructure

18

Disposent d'une infrastructure et partagent des locaux avec d'autres enseignements

6

Disposent de locaux au sein d'un autre établissement

25

Partagent des locaux avec un autre établissement



Le PECA s'appuie ainsi sur trois notions : « connaître », « pratiquer » et « rencontrer ». Autrement dit, il se décline entre l'acquisition de connaissances et de savoirs, l'exercice de pratiques artistiques développant un savoir-faire et la mise en présence, au travers de rencontres, avec des œuvres et des artistes. **Sur un plan infrastructurel, ces trois champs d'apprentissage peuvent être rapportés à une vision selon trois échelles.**

FIG. 22

Celle, tout d'abord, « micro » de la classe, lieu premier et moteur de toute initiative PECA. La salle de classe s'apparente en quelque sorte à un « noyau dur ». Espace au sein duquel s'enracine le projet pédagogique avant d'éventuellement se déployer en d'autres lieux, la classe est aussi le point de retour du projet une fois ces excursions et découvertes effectuées.

Vient ensuite l'échelle « mezzo » de l'établissement scolaire, reposant sur l'articulation de différents lieux dès lors qu'une activité demande à sortir des murs de la classe. Elle rejoint, en ce sens, les besoins de l'ECA étudiés plus haut. Cette approche mezzo signale ainsi que le PECA ne s'inscrit pas comme une « niche » au sein de l'infrastructure scolaire. Au contraire, et comme son nom l'indique, il relève bien d'un « parcours », traversant les différents lieux scolaires.

Finalement, la dernière échelle est celle « macro » du territoire. Les activités développées dans le cadre du PECA invitent les élèves et leurs professeurs à sortir de l'établissement scolaire pour aller à la rencontre d'objets ou d'acteurs culturels et artistiques, mais aussi pour accéder à des équipements spécifiques dans le cadre d'activités ponctuelles ou organisées sur un nombre de périodes précis. On pense ici à la mise à disposition d'auditoires, de salles de théâtre, de danse, de musique, etc.

ESAHR ET PECA DES SYNERGIES À TROUVER

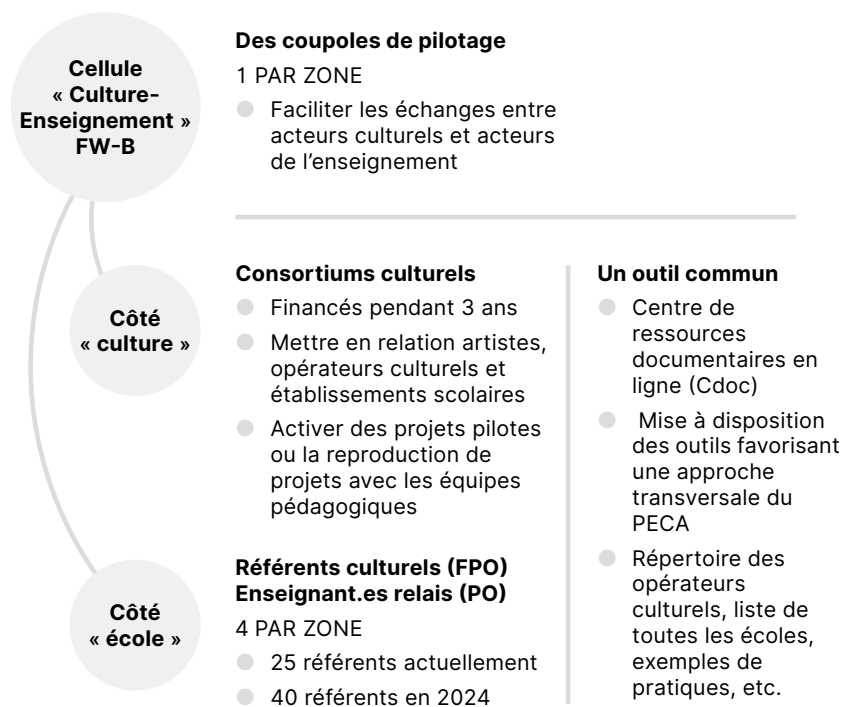
Proposition générale quant à la manière dont le PECA pourrait se déployer au sein des établissements scolaires, cette approche à trois échelles signale les opportunités ouvertes en matière de collaborations. Des collaborations qui peuvent s'effectuer entre différents acteurs : d'autres établissements scolaires issus ou non d'un même réseau, des opérateurs culturels situés à proximité, des pouvoirs locaux, les ESA, etc.

Parmi ces acteurs, les ESAHR méritent tout particulièrement notre attention, étant pour certains déjà présents au sein de sites scolaires de l'obligatoire. De fait, une des priorités du PECA est justement de renforcer les liens entre l'enseignement obligatoire et les ESAHR. Sur un plan infrastructurel, considérant les difficultés actuellement rencontrées par ces derniers, se devine une vraie opportunité pour concentrer les efforts et les investissements en améliorant la qualité des locaux et bâtiments des ESAHR afin qu'ils puissent contribuer activement au PECA au sein de leurs zones respectives. **Bien des défis se présentent tant il n'est pas aisé, pour ces différents types d'enseignements, d'interagir sur un plan tant pédagogique qu'organisationnel.** D'ailleurs, le statut des ESAHR dans la mise en œuvre du PECA, entre structures d'enseignement ou opérateurs culturels, n'est pas encore clairement établi. Il est possible, à tout le moins, d'espérer que les mutualisations actuellement constatées puissent s'enrichir, être améliorées et

FIGURE 22 REPÈRE : LE PECA ET SES OBJECTIFS

Le développement du PECA s'inscrit dans un calendrier sur 10 ans avec une implémentation dans l'enseignement maternel à la rentrée 2020, de premières actions pour l'enseignement primaire en septembre 2022, et l'entièreté du tronc commun en 2030-31. L'ECA constitue une discipline dans le parcours général du PECA, pouvant enrichir en parallèle les autres matières. L'objectif est de pouvoir déterminer chaque année 6 ou 7 branches effectuant un croisement avec l'ECA.

ORGANIGRAMME DU PECA



facilitées d'un côté comme de l'autre ⁴³. **Il s'agit là, une fois encore, de ces invitations que l'architecture et les bâtiments scolaires adressent à leurs occupants.**

L'INTÉGRATION D'ŒUVRES D'ART POUR LE PECA ET PLUS ENCORE

Finalement, il semble intéressant d'aborder la relation entre PECA et infrastructure au regard de la contribution de l'environnement bâti scolaire lui-même à la sensibilisation des élèves. En effet, on ne saurait oublier qu'un des objectifs du PECA est de donner accès aux expressions culturelles et artistiques au départ de l'environnement immédiat des élèves : le patrimoine culturel, matériel et immatériel, qui fait leur quotidien. À ce titre, une attention particulière doit être portée à l'égard de la qualité même des bâtiments scolaires comme première forme de sensibilisation et d'introduction à l'architecture qui est classée parmi les formes d'art prioritaires dans la mise en œuvre du PECA.

Au-delà d'une sensibilisation à l'architecture, les bâtiments peuvent aussi être l'occasion de mettre élèves et étudiant.es en présence d'autres expressions artistiques, au travers notamment de l'intégration d'œuvres d'art dans les infrastructures (IOA).

Faisant l'objet d'un décret actuellement en cours de révision, l'IOA consiste ainsi à ce qu'un montant d'un investissement en infrastructure publique soit dédié à la conception (rémunération de l'artiste) et à la production d'une œuvre d'art contemporaine. Relevant des compétences de la culture, ce décret a ainsi pour objectifs de soutenir les expressions artistiques et les artistes en conférant aux pouvoirs publics un rôle d'exemplarité et de soutien en matière de productions artistiques ⁴⁴. Il est question ici de « sortir » l'art des musées en familiarisant le public le plus large possible à la création artistique.

FIG. 23

Jusqu'au début des années 1980, la pratique de l'IOA lors de la construction ou de la rénovation d'infrastructures scolaires était courante. Aujourd'hui, le décret IOA n'est pas appliqué au sein des infrastructures scolaires, malgré son caractère obligatoire. On constate quelques exemples d'interventions artistiques ponctuelles (notamment dans les réseaux de l'enseignement libre), mais ces interventions ne sont pas réalisées dans le cadre du décret à proprement parler (p.ex. invitation de plasticien dans le cadre d'un projet pédagogique), ni conformément aux modalités prévues par ce dernier (calcul du budget, mode de désignation de l'artiste, etc.).

Considérant l'importance du parc immobilier que représente le secteur scolaire, on ne peut qu'être étonné en constatant que ce dernier s'avère, en réalité, le moins couvert par l'IOA. Que la FW-B n'applique pas son propre décret dans le cadre de la matière qui constitue son principal marqueur d'identité apparaît comme un paradoxe. Touchant bien évidemment l'ensemble des infrastructures publiques, ou subventionnées, et donc tous les niveaux d'enseignement, cette situation pose, de fait, d'autant plus question que le PEE prévoit que l'art soit enseigné et expérimenté durant tout le cursus scolaire.

43
44

Tout ceci sera davantage développé avec l'Enjeu 04 dédié à la mutualisation.

« [L]es autorités publiques montrent l'exemple en matière de promotion d'une architecture de qualité en même temps qu'elles doivent favoriser la création d'un art monumental qui lui soit intégré ». Cf. CONSEIL DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Projet de décret relatif à l'intégration d'œuvres d'art dans les bâtiments publics*, exposé des motifs, session 1983-1984, 26 janvier 1984, p. 2.

Les personnes de droit public qui construisent ou aménagent un bâtiment public de caractère durable et ses abords sont tenues d'y intégrer une ou plusieurs œuvres d'art.

La même obligation s'impose aux personnes morales de droit privé qui construisent ou aménagent des bâtiments pour lesquels elles obtiennent des subventions de la Communauté française.

C'est en ces termes, pour le moins explicites, qu'est formulé l'article 1 du décret de la Communauté française du 10 mai 1984 relatif à l'intégration d'œuvres d'art (IOA) dans les bâtiments publics. Après plus de trente ans d'application, le décret IOA est actuellement en cours de révision. Cette révision intervient, notamment, pour répondre aux évolutions des pratiques artistiques contemporaines. Il s'agit d'ouvrir la notion d'« œuvre » pour intégrer les démarches de nature plus conceptuelle ou participative, l'important étant toutefois de garder une « trace » inscrite dans l'environnement bâti. Un autre objectif de cette réforme est de simplifier le processus avec la conservation d'un seul taux applicable (celui de 2%) avec une élévation du seuil d'application aux travaux supérieurs à 500.000 euros HTVA.



Intégration d'œuvre d'art à l'École maternelle de Frameries

1953-1957

Artistes : Georges Boulmant (fontaine), André Hupet (sculpture),
Jacques Dupuis (fresque et mobiles)

Architectes : Jacques Dupuis, Simone Guillissen-Hoa, Emile Fays

Photographie : Olivier Cornil

© Cellule architecture

INTRODUCTION

CONSIDÉRATIONS

ENJEUX

1

2

3

4

5

6

RECOMMANDATIONS



DES LIEUX D'ENSEIGNEMENT SITUÉS

Ce deuxième enjeu rassemble les constats invitant à saisir les bâtiments scolaires non plus au regard de leur finalité, mais au regard de leur qualité première : celle de « lieux ». Quittant le registre somme toute assez fonctionnaliste de l'« adéquation » (aux évolutions pédagogiques et à leurs besoins), il s'agit ici d'aborder les lieux d'enseignement comme autant de « situations » singulières.

Les travaux du CLEF-WB ont particulièrement mis en lumière l'importance de cette approche située en pensant les bâtiments à l'aune de leur environnement. À travers elle, il est question de prendre en considération la variété des territoires et, par là même, les réalités diverses auxquelles les bâtiments scolaires contribuent. Il s'agit de saisir ce que ces réalités font et demandent aux bâtiments pour, dans un même mouvement, voir ce que les bâtiments font et peuvent apporter à ces réalités. C'est dire aussi qu'à travers cette vision des infrastructures, nous touchons ici à des enjeux tout autant géographiques que sociaux. Aujourd'hui plus que jamais, les établissements scolaires sont des équipements publics fédérateurs, des lieux de rencontre et de partage, générateurs de dynamiques sociales riches.

Considérant donc les lieux d'enseignement en tant que phénomène situé, dans ce qui suit, on en abordera les implications spatiales selon trois approches : celle – large – de l'inscription de ces lieux dans leurs territoires [→E2.1](#) ; celle – intermédiaire – des espaces extérieurs [→E2.2](#) ; celle – rapprochée – des dynamiques sociales qui les traversent [→E2.3](#).

PRENDRE EN COMPTE LES EXIGENCES TERRITORIALES

UNE POLITIQUE SENSIBLE AUX DIFFÉRENTS TERRITOIRES DE LA FW-B

Si les besoins infrastructureux des établissements varient fortement en fonction des niveaux et types d'enseignement qu'ils organisent, ceux-ci sont tout autant influencés par le contexte territorial dans lequel ils s'inscrivent. Au-delà des divisions administratives ou géographiques, c'est bien sûr le caractère urbain, périurbain ou rural qui représente ici un facteur déterminant, la densité de population influençant tant les besoins de places que les modes d'habiter et de déplacements. Ces spécificités territoriales sont toutes synonymes d'opportunités et de contraintes que la politique de construction scolaire de la FW-B doit prendre en considération.

Dans une certaine mesure, cette attention aux singularités territoriales est déjà présente au sein de l'Administration de la FW-B. **L'organisation des services généraux des infrastructures scolaires subventionnées ou organisées par la FW-B témoigne de cette volonté d'une action rapprochée des territoires. Au-delà de l'efficacité et du pragmatisme administratif, la répartition par « directions régionales » permet aux agents qui y sont affectés de développer une réelle connaissance de leurs zones respectives, des acteurs qui y agissent et de leurs dynamiques propres** : du contexte urbain dense de Bruxelles aux étendues rurales de la Province du Luxembourg. Dans le cadre du CLEF-WB, ceci a permis de développer des réflexions en gardant à l'esprit qu'un même phénomène ne se posait pas dans les mêmes termes ou ne présentait pas les mêmes défis en fonction du territoire concerné.

FIG. 24

Au niveau des politiques de l'enseignement en tant que telles, une même sensibilité se retrouve. Concernant l'enseignement obligatoire, on pense, par exemple, aux différents acteurs du qualifiant, visant à rapprocher cet enseignement des dynamiques socio-économiques et du marché de l'emploi par régions ou par bassins. On pense, également, à la création des « Pôles territoriaux » soutenant l'inclusion des élèves à besoins spécifiques au sein de l'enseignement ordinaire. De fait, les travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence (PEE) et les différentes réformes décrétales qui en découlent sont marqués par le renforcement d'une approche territoriale. La réforme du pilotage du système éducatif en est assez exemplative : **l'organisation zonale de la contractualisation avec la création des délégués aux contrats objectifs et des directeur.rices de zone a notamment pour volonté et effet de rapprocher l'administration centrale et le pouvoir régulateur des réalités locales des établissements et des PO.** Concernant l'enseignement supérieur et tout au long de la vie, si les services de l'administration restent essentiellement centralisés, **les pôles académiques mis en place au côté de l'ARES par le décret Paysage⁴⁵ et les sous-commissions régionales du Conseil général de l'enseignement de promotion sociale représentent un maillon essentiel pour renforcer les collaborations entre institutions et assurer les meilleurs services qui soient aux étudiant.es sur un territoire donné.**

45 *Décret du 7 novembre 2013 redéfinissant le paysage de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique et l'organisation académique des études, M.B. 18-12-2013.*



S'inscrivant dans une orientation globale des politiques de la FW-B, l'importance de cette dimension territoriale est apparue à de nombreuses reprises et à propos de sujets variés dans le cadre restreint du CLEF-WB. **Ce sont trois aspects sur lesquels il a semblé utile d'insister : celui du suivi des dynamiques démographiques, la variation de la réalité territoriale en fonction du type d'en-seignement concerné et celui de la mobilité.**

DES BÂTIMENTS AU PLUS PRÈS DES DYNAMIQUES DÉMOGRAPHIQUES

On le sait, le territoire francophone présente de grandes disparités dans la répartition de la population scolaire, marquée par une forte concentration en Région de Bruxelles-Capitale (RBC), en Brabant wallon et dans le sillon Sambre et Meuse. Suivant les tendances démographiques globales de la population, entre les années académiques 2009-2010 et 2015-2016, cette répartition de la population a, par ailleurs, connu une forte croissance des effectifs d'abord dans l'enseignement fondamental et désormais dans le secondaire. S'observant en particulier en RBC, cette croissance démographique a mis en évidence un manque de places pour accueillir tous les élèves. Cette préoccupation a été reprise dans l'avis n°3 du PEE et son axe 5 où il est précisé que des « infrastructures scolaires en quantité et qualité suffisantes pour tous les élèves ⁴⁶ » devront être construites, notamment pour faire face à la croissance et au boom démographique.

Dès juillet 2017, un décret ⁴⁷ a mis en œuvre, au sein de la Direction générale du pilotage du système éducatif 5 (DGPSE) de l'AGE, un monitoring permettant d'identifier annuellement l'évolution des besoins et par là même les zones dites en « tension démographique », autrement dit les zones où l'offre de places dans l'enseignement fondamental et secondaire se révélerait inférieure à la demande telle qu'estimée sur la base des projections démographiques ⁴⁸. Dans un même mouvement, le décret a mis en place un nouveau programme de subvention – le programme « Création de places » – sous forme d'un appel annuel à projets d'infrastructures pour de nouvelles places au sein desdites zones ⁴⁹. **Cinq ans après, l'objectif du CLEF-WB a été de réévaluer les évolutions de la démographie scolaire pour mieux anticiper les nouvelles dynamiques auxquelles la FW-B devra faire face dans les années à venir et mieux y préparer sa politique de construction scolaire.**

- 46** FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis n°3, op. cit.*, p. 28.
- 47** *Décret du 19 juillet 2017 relatif à l'offre de places dans les zones en tension démographique, aux subsides en matière de bâtiments scolaires, au programme prioritaire de travaux et au subventionnement des établissements d'enseignement obligatoire*, M.B. 31-08-2017.
- 48** Cette identification s'effectue au travers de l'outil DisExlon élaboré par la Direction d'exploitation des données (DED) de la DGPSE et l'ETNIC. Cette identification est menée au départ des données démographiques et en tenant compte des éléments définis par le décret : un tampon (proportion de places non occupées parmi les places disponibles) ; un export (le nombre d'élèves scolarisés relativement et proportionnellement au nombre d'élèves résidents scolarisés en FW-B) ; une distance (en kilomètres) entre les centroïdes des communes ; un horizon temporel.
- 49** Cet appel sera plus largement étudié dans l'Enjeu 6.

ÉVOLUTIONS DÉMOGRAPHIQUES

Élaborée sur base des projections du Bureau fédéral du plan, l'analyse des évolutions démographiques des élèves scolarisés dans l'enseignement fondamental et secondaire de la FW-B a permis de mettre en avant les tendances suivantes :

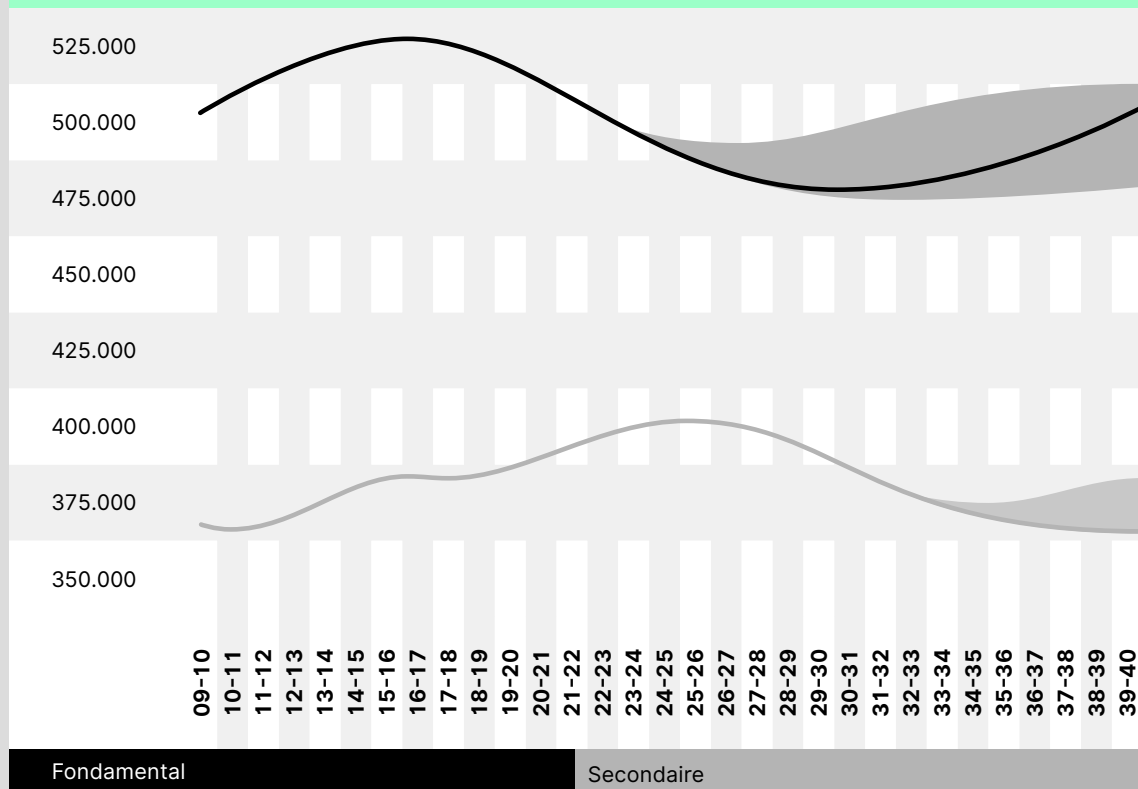
FIG. 25

- **dans l'enseignement fondamental : une diminution importante du besoin en places est observée depuis 2017-2018 et est attendue jusqu'en 2025-2026.** À plus long terme (2039-2040), cette diminution des effectifs devrait se poursuivre, son ampleur restant toutefois incertaine ⁵⁰. L'enjeu pour le fondamental serait donc davantage un maintien de la capacité actuelle, voire une réaffectation des bâtiments dépeuplés ;
- **dans l'enseignement secondaire : un besoin très important est identifié à court terme puisque les projections démographiques indiquent que les effectifs y atteindraient un maximum en 2025-2026.** Le besoin diminuerait ensuite rapidement, les effectifs devenant dès 2031-2032 inférieurs à ce qui a été observé en 2019-2020 ;
- **cette évolution des effectifs est en réalité due à un ensemble de cohortes surnuméraires qui quittent actuellement le fondamental pour**

50

Il est effectivement difficile de prévoir la natalité sans une certaine approximation. Or, si les populations déjà nées peuvent être vieilles, les nouvelles naissances (après janvier 2020) doivent être prédites. En d'autres termes, la fiabilité des données dépend de l'année de perspective et du niveau considéré, et elle est particulièrement faible pour les élèves les plus jeunes lorsqu'on s'éloigne de la dernière année d'observation.

FIGURE 25 ÉVOLUTION (2009-2010 À 2019-2020) ET PERSPECTIVE (2020-2021 À 2039-2040) DE LA POPULATION SCOLARISÉE EN FW-B PAR NIVEAU



Source: AGE – DGPSE – DED. Juillet 2021

entrer dans l'enseignement secondaire. Ces cohortes vont progressivement quitter l'enseignement secondaire, ce qui va probablement se traduire par une diminution du besoin dans ce niveau, les places créées pouvant ainsi devenir rapidement superflues. **En revanche, le déplacement des cohortes va générer une augmentation du besoin dans l'enseignement supérieur alors que ce dernier témoigne déjà d'un boom démographique** ⁵¹.

Cette approche globale doit être nuancée au regard des réalités et dynamiques locales. Au niveau des arrondissements, la diminution du besoin ne se marque pas partout sur le territoire de la FW-B :

- dans l'enseignement fondamental : tous les arrondissements affichent une décroissance d'ici 2025-2026. Mais à plus long terme (2039-2040), des arrondissements comme Bastogne ou Soignies sembleraient connaître une remontée des effectifs par rapport à ce qui est observé en 2019-2020, alors que d'autres, comme Charleroi ou Bruxelles, restent sous ce niveau. L'incertitude des projections à plus long terme pour ce niveau limite toutefois l'analyse et invite à une grande prudence ;
- dans l'enseignement secondaire : les arrondissements de Bruxelles et Liège présenteront une croissance proportionnellement très importante d'ici 2025-2026. Si par la suite la baisse des effectifs se confirme dans beaucoup d'arrondissements, ceux de Bruxelles, Liège et Bastogne présenteront des effectifs restant proches de ce qui a été observé en 2019-2020, Bastogne présentant des effectifs en 2034-2035 qui restent supérieurs à ce qui est projeté pour 2025-2026, contrairement aux deux autres arrondissements ;
- à très court terme, un manque de places est manifeste pour les inscriptions en 1^{re} secondaire en RBC. En effet, le nombre d'écoles affichant complet y est proportionnellement plus important que dans les autres zones, puisqu'il représente 63 % des écoles de la région. Seul le Brabant wallon présente un taux comparable (58 %). Le besoin en places pour les inscriptions en 1^{re} secondaire risque de s'accroître au vu de l'évolution attendue et de l'entrée progressive des cohortes surnuméraires.

MIEUX ESTIMER LES BESOINS

Au-delà des évolutions démographiques à venir, c'est aussi la pertinence des outils mis en œuvre par la FW-B pour y répondre qui a été analysée. Le processus de monitoring et d'estimation des besoins a particulièrement retenu l'attention du groupe de travail. Outre un approfondissement des mesures permettant d'assurer la transparence de la méthode, les remarques ont principalement porté sur sa capacité à se rapprocher encore davantage des réalités territoriales. À ce titre, trois aspects sont à signaler.

- **Le premier aspect concerne une amélioration quant à sa précision.** En effet, l'estimation du besoin repose sur la confrontation entre une estimation de l'évolution démographique (projection démographique et flux scolaire) et une estimation de l'offre de places disponibles et planifiées (en l'absence de comptabilisation systématique ou de cadastre disponibles). **Comme tout modèle, ces estimations sont soumises à une série de limites et d'approximations, pouvant être au détriment de certaines zones où le besoin de places serait légèrement sous-estimé (en**

⁵¹ Les statistiques de l'ARES indiquent que le nombre des étudiant.es (universités comprises) est en augmentation constante : +26 % depuis 10 ans (évolution de 2006-2007 à 2016-2017) et +1 % entre 2015-2016 et 2016-2017. Dans le supérieur hors universitaire, entre 1986-1987 et 2016-2017, la population a augmenté de 51.000 unités (+112 %). Cf. ARES, *Indicateurs de l'enseignement supérieur* [en ligne].

l'occurrence la RBC et le Brabant wallon), alors que pour les autres, il serait surestimé. À ce jour, la possibilité d'amélioration de l'estimation du nombre de places disponibles reste assez limitée en l'absence d'alternatives crédibles et valables pour l'ensemble des niveaux et de la FW-B (une amélioration des collectes de données devrait être menée). Au niveau des places planifiées, le groupe de travail a toutefois signalé que le suivi des projets de construction en cours pourrait être amélioré avec la collaboration des organes de représentation des PO et des services régionaux compétents en la matière. Cette amélioration de l'estimation doit être réfléchie au regard de sa finalité et, dès lors, du niveau d'approximation acceptable.

- **Le deuxième aspect concerne la mobilisation d'informations plus qualitatives permettant de renforcer l'analyse. Le facteur d'« attractivité » pourrait ainsi fournir un complément intéressant à la mesure du besoin, permettant notamment d'y intégrer la problématique des places qui sont techniquement disponibles mais qui, en réalité, restent non occupées faute justement d'attrait.** De même, une méthode tenant compte de la dégradation des places et de leur qualité est actuellement manquante, ce qui apparaît problématique dès lors que l'enjeu se déplace vers un maintien des capacités actuelles en particulier pour le fondamental. À un autre niveau, c'est également la délimitation des zones en tension, leur temporalité et la lisibilité de ces regroupements qui pourraient être améliorées. À ce titre, la meilleure prise en compte du facteur de « mobilité » permettrait une vision plus dynamique du besoin au regard des déplacements des élèves. La possibilité d'une meilleure concertation avec les acteurs de terrain a également été signalée. N'étant pas définie légalement, en pratique, une consultation des acteurs (instituts régionaux, FPO et associations de parents) a déjà été organisée dans le cadre de l'identification des zones en tension. Cette collaboration reste peu optimale faute d'un délai de concertation suffisant.
- **Le troisième aspect concerne la dimension politique de certains choix méthodologiques.** En particulier, l'application des taux de scolarisation de 2019-2020 pour prédire le besoin futur se traduit par une volonté de maintenir la capacité d'accueil proportionnellement à ce qui est actuellement en cours. Dans les faits, ce postulat sanctionne la récente diminution de la fréquentation de l'enseignement francophone en RBC qui est un des facteurs de dégradation de la clef élèves entres les deux communautés linguistiques.

Sur un plan prospectif, la mise en avant de ces trois aspects souligne tout l'intérêt du maintien et d'une amélioration du monitoring des places au-delà même de son application particulière dans le cadre du programme de subvention « Création de places ». Ce monitoring viserait dès lors le développement des compétences en matière de projections et de modèles d'estimation du besoin en places, ainsi que de l'exploitation de données sur la mobilité. **Il viserait également un renforcement des collaborations sur ces thématiques avec les acteurs régionaux dans un partage de données et d'informations permettant à la FW-B de mieux comprendre son territoire d'action et de mieux prendre en compte des dimensions de la politique territoriale qui ne relèvent pas de l'expertise des services de la FWB.**

DES DÉFIS TERRITORIAUX SPÉCIFIQUES

Au-delà de la capacité de la politique de construction scolaire à suivre les évolutions démographiques, les travaux du CLEF-B ont également mis en exergue des caractéristiques territoriales spécifiques se rapportant à certains types ou niveaux d'enseignement.

Au niveau de l'enseignement obligatoire, la mise en place du TC pose un défi infrastructurel pour les écoles existantes qui ne se manifeste pas de la même manière selon le territoire concerné. Au niveau des zones de faible densité, le défi tient principalement à l'exigence de proximité géographique entre l'école et le lieu d'habitation, en particulier pour les plus jeunes. Dans les zones de grande densité, le défi tient en la capacité des bâtiments à pouvoir s'étendre en fonction des possibilités foncières.

Le déploiement du PECA se confronte également à des contraintes territoriales fortes notamment au regard de l'accès à des équipements spécifiques (salle de théâtre, de danse, etc.). Outre les divergences de proximité de l'offre et les possibilités de déplacement des élèves, c'est la connaissance même des équipements disponibles qui a été soulignée. À ce propos, les consortiums d'opérateurs culturels travaillent actuellement à la mise en place d'un répertoire des espaces disponibles pour chacune des dix zones.

Un autre défi tient en la répartition de l'offre du qualifiant au regard de ses besoins infrastructurels spécifiques. L'analyse de cet enseignement a ainsi rappelé la proximité géographique de certaines options. Phénomène déjà bien connu de l'AGE, touchant directement à la question du pilotage de l'enseignement qualifiant et son organisation, sur un plan infrastructurel, **cette situation, parfois qualifiée de « concurrentielle », pose évidemment question quant à l'efficacité de la politique de construction confrontée à des dédoublements de demande d'investissement pour l'aménagement de locaux techniques coûteux similaires dans une grande proximité géographique.**

Une problématique relativement similaire a été soulevée à propos des ESAHR. Ces établissements se déploient à travers une multiplicité d'implantations, un même établissement organisant son enseignement dans différents bâtiments parfois géographiquement assez éloignés. Variant selon les provinces et leurs évolutions historiques, cette dispersion présente différents inconvénients (gestion et surveillance, séparation des équipes, organisation des cours, etc.). Aujourd'hui, certains PO favorisent la centralisation des activités de leurs académies, en particulier celles précairement installées dans des bâtiments de l'enseignement obligatoire. Offrant des équipements plus performants, ces regroupements permettent également la constitution de pôles attractifs, générateurs d'événements renforçant la dynamique culturelle là où ils s'ancrent. Le groupe de travail a cependant signalé les avantages de maintenir une multiplicité d'implantations et l'inscription dans les locaux de l'obligatoire : maintien d'une stratégie de proximité du service public, avantage pour le jeune public d'exercer cet enseignement au sein de ses écoles. **Si les ESHAR se concentrent assez bien en milieu urbain et semi-urbain, les implantations en milieu rural (souvent dépendantes des établissements urbains) demeurent utiles pour la proximité.**

Une dernière spécificité à signaler concerne les institutions de l'enseignement supérieur et tout au long de la vie qui ont pour particularité d'être majoritairement situées dans des contextes fortement urbains. Cette localisation implique des contraintes, comme par exemple la possibilité souvent limitée d'extension des bâtiments ou la proximité du voisinage et les nuisances que cela peut générer (notamment pour les formations artistiques). **Toutefois, les acteurs ont insisté sur les opportunités que cette situation représente, telles que l'intégration dans une dynamique urbaine locale et la création de partenariats.** De fait, la



revue documentaire réalisée dans le cadre du CLEF-WB a signalé qu'en opposition aux tendances des années 1960 et 1970 de délocaliser les campus universitaires en périphérie urbaine, s'observe actuellement une volonté de réintégrer ceux-ci au cœur des villes. **À bien des égards, les établissements du supérieur représentent un facteur d'attractivité pour les villes et inversement.** Comme nous l'avons vu pour le cas des HE, cette intégration au cœur de la cité reste toutefois délicate au regard notamment des réserves foncières disponibles dans les centres urbains et du prix d'acquisition des bâtiments ou terrains.

PENSER LA MOBILITÉ

Aborder les infrastructures scolaires à l'aune de leur situation territoriale revient inévitablement à aborder les modalités d'accès à ces lieux. **Si la question de la mobilité n'a pas fait l'objet d'une analyse spécifique dans le cadre des travaux du CLEF-WB, cette problématique est intervenue à de nombreuses reprises au sein des échanges.**

Dans le cadre de l'évaluation des besoins de place, nous avons ainsi pu signaler en quoi la meilleure intégration de ce facteur avait été identifiée comme une piste d'amélioration, notamment pour la détermination des zones en tension. Le décret de 2017 instaurant le monitoring des places prévoyait d'ailleurs, parmi ses missions, de développer des compétences relatives non seulement à la démographie, mais aussi à la mobilité scolaire. De par la forte composante régionale de cette question, l'Administration de la FW-B reste cependant peu outillée et si

des collaborations avec les partenaires régionaux ont été initiées, l'analyse de la mobilité scolaire soulève un certain nombre de défis, en particulier pour assurer un traitement équitable des territoires.

Dans le cadre de l'enquête CLEF-WB, plusieurs questions ont permis de récolter des informations relatives à cette question, notamment au regard des possibilités offertes aux implantations en matière d'alternative à la voiture. **Sans grande surprise, ces dernières sont fortement influencées par la situation urbaine, péri-urbaine ou rurale des établissements. On pourra toutefois noter que 90 % des implantations participantes déclarent disposer d'au moins un mode de déplacement alternatif à la voiture. 62 % ont ainsi accès à des transports en commun, 46 % à des trottoirs sécurisés et 22,3 % au train. Seules 15,9 % déclarent cependant disposer de pistes cyclables.**

Sur un plan strictement infrastructurel, les résultats de l'enquête invitent également à certaines réflexions notamment concernant les possibilités de stationnement.

- Au niveau du stationnement automobile : 51 % des implantations participantes déclarent manquer de places de parking pour leur personnel, ce pourcentage passant à 64 % en RBC et 61 % dans les grandes villes et à 44 % et 41,3 % dans les petites communes et très petites communes. Au niveau de l'enseignement supérieur, quatre implantations sur cinq déclarent en outre manquer de place pour leurs étudiant.es.
- Au niveau du stationnement vélo et cyclomoteur : 61 % des implantations participantes déclarent manquer de places. Ce manque touchant particulièrement les provinces de Hainaut sud et de Liège.

Répondre à ces besoins nécessite toutefois une réflexion quant aux orientations que la FW-B souhaite donner à l'heure de la transition climatique et de la crise énergétique que l'on connaît. La question se pose en effet quant à l'opportunité d'encourager les mobilités douces (transports en commun, vélo, etc.) par rapport aux déplacements automobiles, en particulier au niveau des territoires urbains mieux équipés en infrastructures alternatives. **En matière de politique de constructions scolaires, cette question nous renvoie aux normes physiques relatives aux espaces scolaires extérieurs qui s'appuient uniquement sur un nombre de m² accordé en fonction de la population de référence (enseignant.es ou élèves), sans tenir compte du contexte dans lequel un établissement s'inscrit.**

Ceci ne va pas sans difficultés. Non seulement parce qu'au niveau des acteurs de terrain cela implique un changement d'habitudes dans les modes de déplacement, mais aussi parce que des contraintes demeurent comme, par exemple, les déplacements que certain.es enseignant.es doivent parfois effectuer entre plusieurs implantations. L'âge de certains élèves influence également la mobilité, les jeunes enfants moins autonomes étant plus régulièrement amenés en voiture. **Il n'en demeure pas moins nécessaire d'encourager les modes doux.** D'une part, par l'intégration des équipements utiles au sein des infrastructures. D'autre part, au travers d'une meilleure collaboration avec les régions pour mieux desservir certains territoires, ou à l'inverse, pour relocaliser des équipements scolaires, lorsque l'opportunité se présente, à proximité des transports publics.

LES ESPACES SCOLAIRES EXTÉRIEURS : UNE INTERFACE ENTRE L'ÉCOLE ET SON ENVIRONNEMENT

S'OUVRIRE SUR SON ENVIRONNEMENT

L'inscription des lieux d'enseignement au sein d'un territoire n'est pas qu'affaire de position géographique, d'attractivité ou encore de mobilité. Dans une large mesure, elle tient à la manière dont ces lieux interagissent et contribuent positivement à leur contexte, autrement dit, à leur « ouverture sur leur environnement ». À ce propos, il est intéressant de constater que, tout en étant reprise dans certains enjeux pédagogiques (le TC, le PECA, le qualifiant, etc.), **cette ouverture est inscrite dans l'intitulé même de l'axe 5 du Pacte pour un enseignement d'excellence visant à « assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant ⁵² »**. Plus qu'une simple contribution aux dynamiques sociales locales, l'ouverture de l'école sur son environnement représente aussi une opportunité pour améliorer la qualité de vie de ses habitants. Sur un plan infrastructurel – outre l'ouverture à d'autres acteurs associatifs et aux besoins infrastructurels de ces collaborations qui seront traitées dans l'enjeu 4 –, c'est notamment le rôle des espaces extérieurs qui a retenu l'attention du CLEF-WB.

LES ESPACES SCOLAIRES EXTÉRIEURS, INTERFACE ENTRE L'ÉCOLE ET SON ENVIRONNEMENT

Les espaces scolaires extérieurs représentent une « interface » cruciale entre l'école et son environnement. Tout d'abord, au sens littéral du terme. Il convient effectivement de rappeler que ces lieux que l'on appelle généralement des « abords » sont au cœur de l'accroche physique des bâtiments scolaires. Ils portent cette transition entre l'intérieur et l'extérieur d'un établissement sur un plan tant fonctionnel (gestion des flux piétons et automobiles, orientation des usagers, etc.) que symbolique (adresse de l'établissement, passage de l'espace public à l'espace scolaire).

Surtout, ces espaces sont une interface dans la mesure où, depuis quelques années, ils ont fait l'objet d'une attention renforcée aussi bien de la part d'acteurs issus de l'enseignement qu'extérieurs à celui-ci. En Wallonie comme à Bruxelles, plusieurs initiatives ont ainsi vu le jour rassemblant élèves, équipes éducatives, acteurs associatifs, pouvoirs locaux ou régionaux. Travaux académiques, guides pratiques d'aide à l'aménagement, appels à projets sont autant

FIG. 26

52 FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis n°3, op. cit.*, p. 28.

La cour de récréation est au centre de nombreux appels à projets émanant des régions bruxelloise et wallonne.

EN WALLONIE

« Ose le vert, recrée ta cour », dont 4 éditions ont déjà eu lieu, vise à développer des espaces scolaires extérieurs « nature bienvenue » et conviviaux

À BRUXELLES

« Ré-création » vise à l'accompagnement de 20 écoles par appel en vue de végétaliser leur cour de récréation. En juin 2021, la Région de Bruxelles-Capitale a édité un Guide pour l'amélioration des cours de récréation en région bruxelloise. Ce guide n'a pas fait l'objet d'une consultation particulière de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

À LA FW-B

En 2019, la Commission des experts créait, sous l'impulsion de la publication « Recrée ta cour » et suite à des demandes répétées d'établissements scolaires, un groupe de travail sur les « espaces scolaires extérieurs ». Le travail de ce groupe étant d'envisager une meilleure adéquation entre les textes légaux régissant les infrastructures scolaires et la réalité des besoins pédagogiques d'espaces extérieurs.



*Repenser la cour de récréation
Guide pour l'amélioration des cours de récréation en région bruxelloise,
Bruxelles Perspective, 2021*

d'actions ayant permis de signaler tout ce dont ces espaces, et en particulier la cour de récréation, pouvaient être chargés. Ils s'apparentent à la fois à des lieux :

- d'éducation, étant de plus en plus appropriés en tant qu'espaces pédagogiques et non plus seulement récréatifs ou contemplatifs (p.ex. éducation à l'environnement, éducation physique, école du dehors, etc.) ;
- de socialisation, pouvant être porteurs d'un vivre-ensemble mais aussi de conflits, voire de violence ;
- de bien-être, touchant tant à la santé physique et que psychique des élèves ;
- de partage, voyant une multitude d'acteurs s'y rencontrer, que cela soit dans le temps scolaire ou en dehors.

Parallèlement à ces diversités d'usages, les espaces scolaires extérieurs ont été considérés comme de réelles opportunités environnementales. Contre l'érosion de la biodiversité et l'artificialisation des sols, le phénomène de « végétalisation des cours de récréation » est aujourd'hui devenu un enjeu important pour contribuer au bien-être de la communauté scolaire, et, plus globalement, à la qualité environnementale des territoires, en particulier en contexte urbain (lutte contre les îlots de chaleur).

DES OBSTACLES À LA QUALITÉ DES ESPACES EXTÉRIEURS

Devant cette vision renouvelée des espaces scolaires extérieurs, plusieurs difficultés ou contradictions ont été repérées.

La première difficulté concerne la problématique de la santé physique. Il est largement constaté qu'au sein d'espaces minéralisés, les chutes sont plus dommageables physiquement et les blessures plus importantes que sur des surfaces naturelles (gazon, copeaux, sable, terre nue, etc.). A fortiori, si cette surface est vétuste et fortement endommagée. La question du « risque » et de la « sécurité » constitue pourtant encore un point bloquant récurrent dans la mise en place d'espaces extérieurs naturels et différenciés (sont pointés : risques de chutes d'arbres, difficultés de surveillance, etc.). Laissée à l'appréciation de l'analyseur de risque et au conseiller en prévention, l'interprétation du règlement sur la sécurité des aires de jeux s'avère souvent excessivement sécuritaire. La tendance hygiéniste tend, par ailleurs, à faire redouter les aménagements naturels afin d'éviter de mettre en contact l'enfant avec toute possibilité de se « salir », l'empêchant d'explorer et de prendre des risques pourtant nécessaires à son bien-être et à son développement.

La deuxième difficulté concerne l'implication des acteurs au regard du projet d'aménagement, mais aussi sur le long terme. Les difficultés d'entretien des espaces verts (mais aussi des locaux) représentent souvent un frein à la mise en place, tout comme un motif d'abandon sur le long terme de ses aménagements, faute de porteurs ou de dispositif permettant de pérenniser les projets. **Parce qu'ils constituent des espaces partagés, les espaces scolaires extérieurs requièrent un projet pédagogique clair, concerté et explicite pour l'ensemble de la communauté scolaire et extra scolaire.**

Une troisième difficulté – sans doute la plus importante – concerne la faible considération des espaces scolaires extérieurs au sein des normes physiques et financières. Actuellement inscrits dans les dispositions générales, ces espaces y sont définis au regard de surfaces maximales pour les cours de récréation, les

FIG. 27

**Extrait de l'Arrêté
des Normes Physiques et financières
(Art. 5)**

Chapitre I. Dispositions générales

Article 5. § 1^{er}. Sans préjudice des dispositions en matière d'urbanisme, une superficie pour l'aire de parcage et de manœuvre peut être attribuée à raison de 24 m² maximum par membre du personnel assurant au moins une demi-charge.

§ 2. Pour les abris à vélos et vélomoteurs, il peut être attribué 1,2 m² par élève utilisant ce moyen de transport.

§ 3. La surface autorisée de la cour de récréation est fixée à :

- 1° 5 m² par élève de l'enseignement fondamental ordinaire, avec un minimum de 300 m²;
- 2° 2 m² par élève de l'enseignement secondaire et supérieur.

§ 4. La surface autorisée pour les préaux est fixée à 2 m² par élève du fondamental et 1 m² par élève du secondaire et du supérieur.

**Extrait de l'Arrêté
des Normes Physiques et financières
(Annexe I)**

NATURE DES OUVRAGES OU ÉQUIPEMENTS	D.N	H.N	N.S
H. ABORDS			
Ouvrages extérieurs en dur	●		
Travaux de terrassements pour mise en forme du terrain	●		
Cours de jeux, voiries carrossables, piétonniers	●		
Parkings	●		
Abris à vélos	●		
Clôtures et barrières	●		
Terrains de sports	●		
Engins de sports		●	
Jeux pour enfants			●
Bacs à sable fixes	●		
Bacs à fleurs incorporés dans la maçonnerie	●		
Bancs fixes	●		
Poubelles fixes	●		
Travaux de préparation du sol et engrais ou amendements	●		
Ensemencement de gazon	●		
Plantations à vocation stabilisante	●		
Ensemencement et repiquage de plantes ornementales et fleurs			●
Panneaux de signalisation		●	

aires de stationnement et les préaux, le reste des abords étant uniquement repris dans la norme financière à raison d'un montant de 10 % des travaux d'infrastructures. En l'absence de chapitre spécifique, les textes légaux ne promeuvent que difficilement la diversité et l'importance de ces espaces, l'annexe II de l'arrêté identifiant les travaux ou équipements subsidiables étant, en outre, particulièrement restrictive en la matière.

Dans une certaine mesure, cette faible prise en compte au niveau des normes explique, du moins en partie, une quatrième difficulté relevant d'une perte de compétences au sein des services de la FW-B. On y constate ainsi une méconnaissance des enjeux en environnement, en biodiversité, en gestion différenciée des espaces verts. L'expertise en paysage est d'ailleurs rarement demandée dans l'élaboration des projets alors qu'elle peut être essentielle lorsque les espaces extérieurs sont significatifs. Mais, comme on le verra plus loin → [CF. ENJEU 3](#), la mise en place d'un accord de coopération avec les régions au niveau de l'éducation à l'environnement tend à créer des liens entre ces compétences environnementales (régions), pédagogiques (AGE) et infrastructurelles (DGI).

E2.3

UNE VISION AU-DELÀ DE L'ENSEIGNEMENT

DES ATTENTES ET DYNAMIQUES SOCIALES DES LIEUX D'ENSEIGNEMENT

L'analyse des espaces scolaires extérieurs nous amène au dernier point essentiel de ce deuxième enjeu : la considération des bâtiments scolaires non seulement comme lieu d'enseignement, mais plus généralement comme lieu de vie. C'est qu'il ne faudrait pas oublier que tout en étant objet de partage avec les acteurs extérieurs, ces lieux sont aussi porteurs d'une vie collective spécifique, celle de la communauté éducative qui l'habite. Une vie collective qui n'en est pas moins traversée par des dynamiques trouvant leurs racines dans des phénomènes sociaux plus larges. À cet égard, les travaux du CLEF-WB ont principalement porté sur deux aspects : la contribution des infrastructures à la lutte contre les inégalités et les discriminations de genre et la prise en considération de la vie étudiante.

DES LIEUX D'ÉPANOUISSEMENT POUR TOUTES LES IDENTITÉS

Depuis son émergence au sein des luttes sociales des années 1970, le « genre » est devenu une notion clef pour comprendre, analyser et lutter contre certaines inégalités sociales en dissociant l'« identité vécue » des individus de leur « identité biologique ». Faisant l'objet d'une littérature scientifique abondante, le rôle de l'école dans la construction des identités de genre et des rapports entre genres

FIG. 28

LE CONCEPT DE « GENRE »

À la différence de la notion de « sexe » qui renvoie aux différences biologiques entre mâle et femelle, le « genre » se réfère ainsi aux « différences sociales entre les femmes et les hommes qui sont socialement apprises, imposées, susceptibles de changer avec le temps et largement variables tant à l'intérieur que parmi les différentes cultures ». Cette notion désigne les rôles, les comportements, les activités et les attributions socialement construits qu'une société donnée considère comme appropriés pour les femmes et les hommes (féminin/masculin).

À ce titre, parler de « genre » se présente de facto comme un acte de résistance par rapport à une vision hétéro normée de la société : ce concept désessentialise les comportements, déconstruit la binarité des identités et, par là même, dénonce les inégalités sociales qui y sont associées.

Un dernier point à rappeler concerne la dimension intersectionnelle du concept de genre, qui peut certes constituer une catégorie d'analyse à part entière, mais qui se manifeste dans l'expérience quotidienne simultanément à d'autres discriminations (de classe, ethniques, confessionnelle, etc.). Autrement dit, en abordant dans cette note les possibilités de résistance spatiale aux discriminations de genre, c'est aussi la lutte contre d'autres formes de discrimination qui peut en profiter.

AU SEIN DE LA FW-B

Actuellement, la problématique du genre est traitée de manière transversale suite à l'adoption du décret du 7 janvier 2016 relatif à l'intégration de la dimension de genre dans l'ensemble des politiques de la Communauté française. La mise en œuvre du décret est de la responsabilité de la Direction de l'égalité des chances, notamment via sa Cellule d'appui en genre.

En collaboration avec l'Université des Femmes et l'Agence Fonds social européen, cette direction a notamment développé un module de sensibilisation et de formation initiale et continuée des enseignant.es. Intitulé « Filles-Garçons : Une même école ? », ce module vise à introduire la dimension de genre et à déconstruire les représentations sexuellement stéréotypées dans la formation des enseignant.e.s. Il propose de nombreuses ressources pédagogiques adaptées à chaque niveau d'enseignement. Une partie de ce module est ainsi dédiée à l'aménagement de l'espace, rassemblant plusieurs études sur la question mais également des outils d'aides à l'action.

Au-delà des initiatives propres au Ministère de la FW-B, il convient de citer le rôle joué au niveau fédéral par l'Institut pour l'Égalité des Femmes et des Hommes, dont la mission est de protéger et promouvoir l'égalité des femmes et des hommes ainsi que la diversité des identités de genre.

On compte également de nombreuses initiatives de terrain. Plusieurs associations ont abordé la question des discriminations de genre que cela soit dans le cadre d'une lutte générale contre les violences scolaires, au regard d'une attention au bien-être des élèves ou encore en lien avec l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective & Sexuelle.

s'est peu à peu imposé dans le débat public⁵³. Cette responsabilité peut être située sur deux niveaux : l'accompagnement dans la construction des identités de genre et la garantie d'égalité entre elles.

Au regard de ces objectifs, si la littérature existante (scientifique ou non) a principalement étudié l'encadrement pédagogique et les dispositifs⁵⁴, certains travaux et initiatives ont souligné le rôle joué par l'environnement au regard de tels enjeux et la manière dont certains aménagements spatiaux permettent d'y résister. Ceci concerne principalement les lieux se situant en dehors de l'espace de la classe à proprement parler. En effet, l'espace « classe » s'avère moins concerné dans la mesure où la plupart des écrits insistent ici davantage sur le rôle de l'enseignant.e pour réguler et agir sur les conflits et/ou discriminations de genre. **Se situant dans un entre-deux, avec une autorité enseignante moins présente et un nombre d'élèves présents plus important, les lieux de socialisation sont davantage porteurs d'inégalités de genre mais représentent aussi des lieux où il semble davantage possible d'agir en amont, dans leur conception même.**

CARTOGRAPHIE GENRÉE D'UNE ÉCOLE

En définitive, deux espaces ont particulièrement fait l'objet de l'attention des chercheur.es et des acteurs de terrain.

- **Le premier espace est la cour de récréation. Parce que la cour s'apparente au premier espace public que les enfants seront amenés à s'approprier, elle devient un lieu sensible à l'incorporation d'inégalités d'occupation⁵⁵.** C'est la représentation bien connue du terrain de foot central occupé par les garçons, reléguant les filles aux périphéries, poussant ces dernières vers des stratégies d'évitement et de repli par rapport à l'espace de la cour. Le psychopédagogue Bruno Humbeek estime ainsi qu'en moyenne 80 % de l'espace d'une cour de récréation est occupé par 20 % de la population scolaire⁵⁶. En réponse, les différent.es chercheur.es proposent un aménagement « diversifié », dissociant un lieu d'un type d'activité précis au travers d'une structuration de la cour en sous-espaces, laissant bonne place à la végétation et aux installations informelles. Des dispositifs que l'on retrouve depuis quelque temps également dans certaines écoles en Belgique.
- **Le deuxième type d'espace signalé renvoie aux sanitaires. Ici, la question tient davantage à la problématique de l'ouverture aux différentes identités de genre.** La structuration « binaire » de ces lieux, entre « toilettes des garçons » et « toilettes des filles », pose ainsi question au regard des personnes qui ne se reconnaîtraient dans aucun des genres énoncés. En réponse, l'opportunité de mettre en œuvre des toilettes non genrées au sein des établissements scolaires apparaît de plus en plus comme une manière de remédier à ces violences symboliques. Le travail spatial repose alors sur deux aspects principaux : une révision des codes de la signalétique binaire homme/femme et une préservation accrue de l'intimité

FIG. 29

- 53** Le rôle de l'école se heurtant aussi à certaines difficultés face aux environnements familiaux et culturels des élèves. Ces difficultés de terrain ne seront ce faisant pas développées. Cf. GENDERATWORK, *Filles et garçons à l'école maternelle. Reconnaître la différence pour faire l'égalité*, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2009.
- 54** Cf. notamment : MIEYAA Y., ROUYER, V., LE BLANC, A., « La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41/1, 2012 [en ligne] ; LEVASSEUR, C., TILLY-DILLON, L., *La mixité de genre en éducation : quelques implications des contextes éducatifs non mixtes pour la réussite scolaire et sociale des élèves*, Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2018.
- 55** Cf. GILLES Emmanuelle, « La cour de récréation à l'épreuve du genre au collège », *Géoconfluences*, janvier 2021 [en ligne].
- 56** Cf. HUMBECK Bruno, *Aménager la cour de récréation*, Bruxelles, 2019. Voir également, MARUÉJOULS-BENOÎT É., *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe*, Thèse de doctorat en géographie, Université Michel de Montaigne – Bordeaux III, 2014.

En 2017, avec les paysagistes de Studio Basta, le bureau d'architecture Urban Plateform a conçu la cour de récréation de l'école Lutgardis à Bruxelles de manière à briser les appropriations traditionnelles de ce lieu. Des espaces différenciés par « îlots » permettent une diversité d'activités.



Lutgardis School, Bruxelles
 Maître d'ouvrage : Archidiocèse de Mechelen-Brussels
 Auteur de projet : Studio Basta & Urban Plateform
 © Urban Plateform

dans les cabines elles-mêmes à travers la requalification de ce lieu intime que représentent les sanitaires. Ne faisant pas l'objet d'unanimité, cette conception « non genrée » des sanitaires demande une révision de la conception de la salubrité des sanitaires scolaires, tels que définis par la législation en vigueur qui impose une séparation filles/garçon et définit un type minimal d'équipement selon les genres. Des éléments et prescriptions particulièrement datés et désuets mais que l'on retrouve encore aujourd'hui dans les recommandations officielles de la FW-B ⁵⁷.

En dehors de ces deux questions, la littérature existante offre peu d'informations sur les autres lieux de socialisation d'une école : quid des couloirs, des bibliothèques, des réfectoires ⁵⁸, des vestiaires liés aux salles de gymnastique, des espaces dits polyvalents et autres agoras ? Sous-estimés, ces derniers semblent pourtant aussi d'une grande importance. De la même manière, des analyses similaires ne semblent pas avoir été développées pour l'enseignement supérieur, la question des sanitaires restant pertinente pour tous les niveaux.

DES POINTS D'ATTENTION

Au-delà des espaces propres à tout établissement scolaire, le groupe de travail a souligné deux points d'attention particuliers.

Le premier concerne les spécificités de la question du genre au niveau de l'enseignement qualifiant. Ce dernier s'avère particulièrement sensible aux stéréotypes et marqué par des inégalités de genre entre certaines filières d'orientation plus « masculines » et d'autres « féminines ». **Renvoyant à la problématique plus générale de l'orientation scolaire et sa prédétermination genrée, cette inégalité de fait s'exprime aussi spatialement au sein de certains bâtiments accueillant de l'enseignement qualifiant. Leur aménagement s'avère pensé uniquement au prisme du genre auquel l'enseignement en question était auparavant réservé.** À titre d'exemple, on constate ainsi que certains bâtiments de filières techniques ou mécaniques ne disposent que de sanitaires « garçons », les autres genres devant se contenter d'aménagements ponctuels parfois peu accessibles limitant ainsi leur confort et leur « sentiment d'appartenance » à leur environnement scolaire. Le réaménagement de ces lieux représente un levier certain pour mieux « dégenrer » certaines filières.

Le deuxième point d'attention concerne l'importance des pratiques au-delà des espaces. Il convient de rappeler que la lutte contre les discriminations de genre repose moins sur l'architecture des lieux que sur la manière dont ces derniers sont, peu à peu, (ré)appropriés par les acteurs de l'école. Que cela soit au sein de la littérature scientifique ou au regard des expériences concrètes de terrain étudiées, on peut constater que le premier facteur de réussite consiste en la mise en œuvre d'un dialogue, entre les concepteurs et la communauté éducative, laissant à ses différents membres (éducateur.rices, directions, enseignant.es, élèves, parents d'élèves, etc.) la possibilité d'exprimer leurs besoins et attentes – mais aussi éventuellement leurs craintes ou appréhensions – pour mieux développer les solutions spatiales face aux discriminations de genre.

En ce sens et au-delà des dispositifs spatiaux en eux-mêmes, la valeur et le rôle premier d'un projet d'architecture reposent sans doute sur sa capacité à mobiliser

⁵⁷ « [L]es installations sanitaires comportent au moins un W.C. par vingt filles ou trente garçons et un urinoir par vingt garçons [...] des installations sanitaires distinctes sont réservées pour chaque sexe ». Cf. *Arrêté royal du 18 novembre 1957 portant les conditions d'hygiène et de salubrité exigées des établissements d'enseignement moyen, technique et normal subventionnés*, M.B. 20-12-1957, art. 1.

⁵⁸ La qualité du réfectoire, comme lieu significatif de la pause méridienne, est particulièrement pointée comme centrale par les acteurs de l'ATL. Mal aménagé, voire inexistant, cet espace devrait offrir les conditions d'un moment apaisé, davantage organisé pour l'accueil de petits groupes. On connaît l'importance que le moment du repas peut avoir à différents âges, soit dans le rapport au corps, soit dans le rapport à l'autorité.

les acteurs. Ce qui importe, c'est bien la manière dont la transformation de leur environnement amènera les acteurs d'une école à s'interroger sur la manière dont ils souhaitent construire et faire vivre leur communauté dans le respect des exigences d'égalité entre toutes et tous dont la FW-B reste bien évidemment la garante.

LA SINGULARITÉ DE LA VIE ESTUDIANTINE

Au sein d'une politique générale de construction scolaire, confrontée aux enjeux du PEE et à l'avenir de nos enfants, une spécificité fondamentale de l'enseignement supérieur et tout au long de la vie s'avère souvent oubliée : ces institutions accueillent un public adulte. Cette évidence, mais qui l'est peut-être trop, demande toute notre attention dans la mesure où si, dans l'obligatoire comme dans le supérieur, les infrastructures occupent de plus en plus une fonction de « lieu de vie », celle du premier est bien différente du second.

L'enquête CLEF-WB a permis d'identifier certains besoins spécifiques de cet enseignement : les espaces de socialisation, d'échange, de travail en autonomie ou en collaboration ont désormais un rôle important dans la dynamique de l'établissement et la création de liens. Ces espaces font partie intégrante du projet pédagogique de l'établissement et de son attractivité. Par ailleurs, si l'enseignement hybride venait à s'implanter durablement, les institutions seraient de plus en plus amenées à démontrer la plus-value de la présence sur place. **La nécessité de bénéficier d'une infrastructure propice à la dynamique de groupe est particulièrement prégnante pour l'enseignement de promotion sociale, dont le public cible, souvent plus âgé, vient avec un bagage et une expérience propres. À ce niveau, la constitution du groupe-classe est un élément déterminant dans la lutte contre le décrochage.** La mise à disposition d'espaces pour les travaux de groupe et la socialisation est donc un levier important pour renforcer les liens sociaux entre apprenants.

FIG. 30

Un deuxième enjeu pour certaines de ces institutions concerne la prise en compte des besoins des étudiant.es en matière de logement. Comme nous l'avons vu, ces établissements sont principalement installés au sein de centres urbains demandant à la population estudiantine de migrer vers la ville. Or, on connaît les difficultés d'accès à un logement abordable et la précarité qui peut y être liée. Si les HE et les établissements de l'EPS semblent moins concernés par cette question, ce n'est pas le cas des ESA qui accueillent, en outre, des étudiant.es étranger.es. La qualité de cet accueil constitue un élément essentiel de la réputation et de l'attractivité de ces établissements, en plus de la qualité

FIGURE 30 ENQUÊTE CLEF-WB : LES BESOINS DE LA VIE ESTUDIANTINE

IMPLANTATIONS DU SUPÉRIEUR PARTICIPANTES DISPOSANT DE LOCAUX POUR LA VIE ESTUDIANTINE (%)

« Learning center »	18
Espaces de socialisation	53
Bibliothèque	33

ADÉQUATION DES LOCAUX POUR LES IMPLANTATIONS DISPOSANT DE CES LOCAUX (%)

« Learning center »	47
Espaces de socialisation	39
Bibliothèque	76

de la formation dispensée. À ce titre, la disponibilité d'une offre de logements facilement accessibles à ce public international et adaptés à la pratique artistique constitue une préoccupation importante des ESA. **Les logements étudiants mis en location par les particuliers ne rencontrent que rarement les besoins d'espaces de travail autonome et de répétition, que ce soit du point de vue de l'insonorisation, de la disponibilité des équipements ou de la superficie.** En ce sens, le logement étudiant demanderait aussi une place dans la politique de construction scolaire de la FW-B.



INTRODUCTION

CONSIDÉRATIONS

ENJEUX

1

2

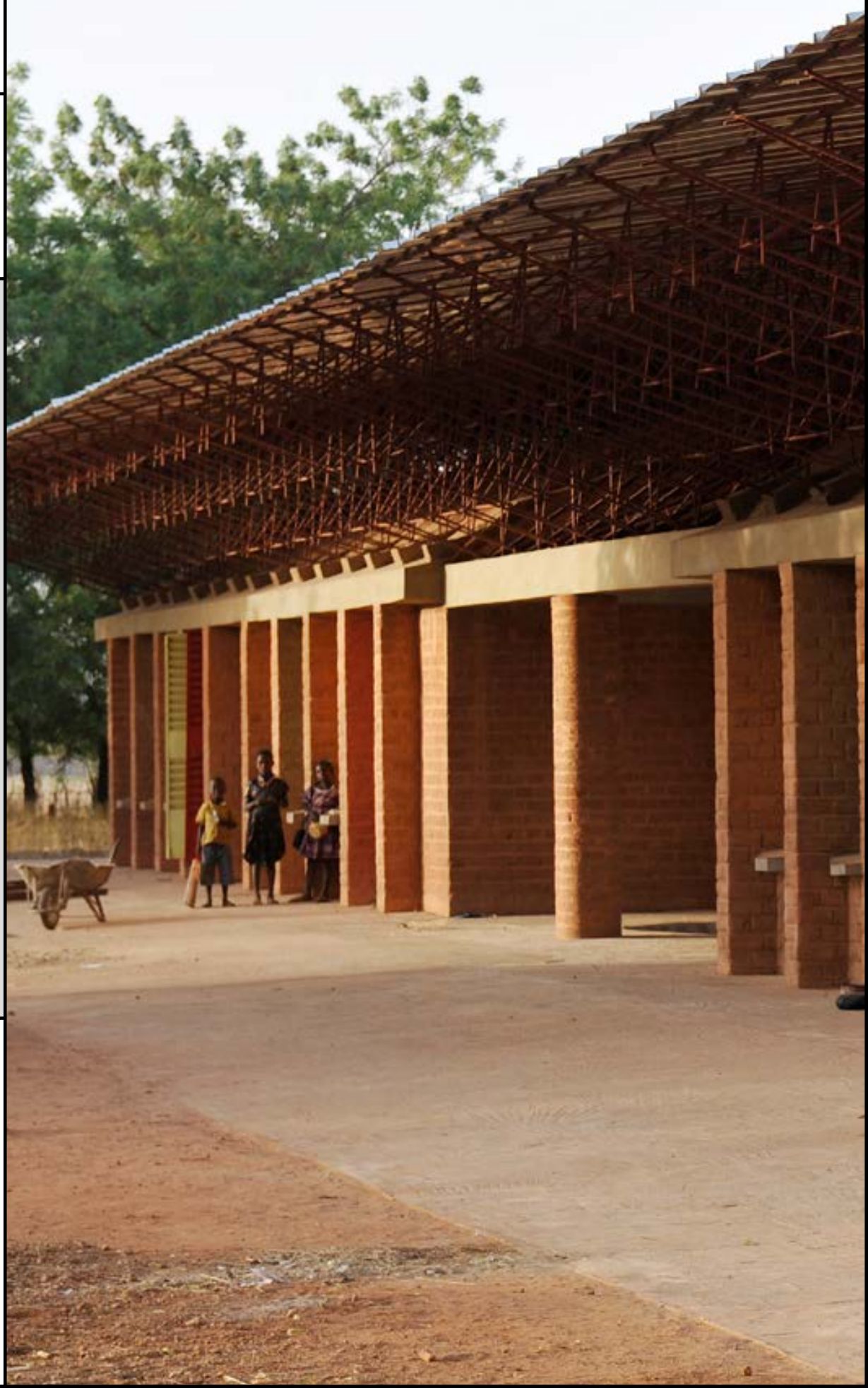
3

4

5

6

RECOMMANDATIONS



TRANSITION CLIMATIQUE

Ce troisième enjeu rassemble les constats relatifs à l'un des plus grands défis auxquels les bâtiments scolaires doivent désormais répondre : celui de la transition climatique et énergétique.

Alors que les rapports des experts du GIEC se font de plus en plus inquiétants et que l'impact du réchauffement climatique n'appartient plus à l'ordre des spéculations mais est clairement perceptible, l'Union européenne a pris une résolution forte pour diminuer au maximum les conséquences de l'activité humaine sur la planète, en fixant une réduction des émissions de gaz à effet de serre (GES) à hauteur de 55 % d'ici à 2030 par rapport aux émissions de 1990, tous secteurs confondus. Chaque État membre s'est engagé à respecter cet objectif qui s'est traduit, en Belgique, par la mise en œuvre d'un plan fédéral et de plans régionaux alignés.

Afin d'atteindre les objectifs régionaux, dans le secteur du bâtiment qui représente l'un des plus gros consommateurs d'énergie et émetteurs de GES, chaque plan prévoit la mise en œuvre d'une « Stratégie de rénovation énergétique à long terme des bâtiments » touchant chaque détenteur de patrimoine. La FW-B a évidemment un rôle à jouer. D'une part, en sa qualité de propriétaire responsable d'un important patrimoine immobilier – dont celui de WBE ⁵⁹ –, elle se doit de répondre aux exigences fixées par les régions. D'autre part, en sa qualité d'entité fédérée subsidiant des bâtiments, elle se doit de soutenir l'action des régions, en s'assurant que sa politique de subvention contribue activement aux objectifs climatiques.

C'est pourquoi le CLEF-WB a développé une stratégie « générique » de rénovation énergétique long terme. S'intégrant dans les objectifs du Contrat d'administration de la FW-B, cette stratégie entend offrir un cadre et un soutien à chaque gestionnaire de patrimoine de l'enseignement, tant organisé que subventionné par la FW-B, dans le développement de leur propre stratégie. Ce sont ainsi quatre axes d'actions qui ont été identifiés et étudiés : la définition du cadre réglementaire et de pilotage [→E3.1](#), l'augmentation du rythme de la rénovation [→E3.2](#), le renforcement des collaborations avec les régions [→E3.3](#) et la sensibilisation des acteurs [→E3.4](#).

⁵⁹ Rappelons cependant que ce patrimoine est à ce jour, juridiquement, pour partie propriété de la FW-B et pour partie copropriété avec les régions au sein des SPABS.

DÉFINIR LE CONTEXTE RÉGLEMENTAIRE ET LE PILOTAGE DE LA STRATÉGIE

LA DÉFINITION DU CONTEXTE RÉGLEMENTAIRE COMME DÉFI À PART ENTIÈRE

Au fil de travaux du CLEF-WB, il est vite apparu qu'un enjeu important de la transition climatique concerne la compréhension même du cadre réglementaire ainsi que des objectifs et obligations qu'il assigne aux PO. Ce dernier est effectivement complexe, partant d'un niveau européen pour se concrétiser, en Belgique, au travers des réglementations régionales qui constituent donc la référence en la matière. Pour s'en tenir à ces dernières, il convient de rappeler que le contexte réglementaire se décline à deux niveaux :

FIG. 31

- **celui de la Réglementation de la Performance énergétique des bâtiments (PEB).** Existant depuis déjà de nombreuses années, cette réglementation définit pour chaque type de bâtiment et en fonction des types de travaux, des niveaux de performance qu'un bâtiment doit atteindre : niveau global d'isolation, niveau de consommation spécifique global, niveau de transmission d'énergie, la surchauffe, la ventilation et les exigences sur les systèmes ;
- **celui des Stratégies régionales pour l'amélioration de la performance du bâti et sa décarbonation sur le long terme, sur l'ensemble des territoires régionaux.** Ces stratégies visent à définir non seulement le niveau d'exigences énergétiques (PEB) pour chaque typologie de bâtiments et chaque secteur (résidentiel ou tertiaire) pour répondre aux objectifs régionaux, mais aussi les moyens d'atteindre progressivement ces exigences.

Dans le cadre du CLEF-WB, les stratégies wallonne et bruxelloise ont particulièrement été discutées, dans la mesure où ce sont elles qui doivent définir les objectifs auxquels les propriétaires de bâtiments seront soumis à l'avenir. **Il s'est agi de comprendre comment les objectifs globaux qu'elles prévoient se traduisent concrètement pour chaque détenteur de patrimoine.** Or, pour le secteur des bâtiments tertiaires qui nous concerne, force est de constater qu'un certain nombre de questions subsistent encore.

DE CE QUE DISENT OU NE DISENT PAS ENCORE LES STRATÉGIES RÉGIONALES

Parce que la RBC et la RW ne présentent pas les mêmes caractéristiques territoriales ni un même parc immobilier, leurs stratégies divergent au niveau des obligations qu'elles prévoient ou envisagent de prévoir dans le chef des gestionnaires de bâtiments relevant du secteur tertiaire. On en décrira, ci-dessous, les principales caractéristiques.

FIG. 32

FIGURE 31 REPÈRE : LA RÉGLEMENTATION DE LA TRANSITION CLIMATIQUE ET SES PRINCIPAUX TEXTES

Au niveau européen	La Directive européenne (2018/844) vise la constitution d'un parc immobilier à haute efficacité énergétique et décarboné sur tout le territoire européen à l'horizon 2050, 2030 constituant un premier jalon. Au niveau européen, ces objectifs propres au secteur immobilier sont traduits dans le concept de « vague de rénovation » issu du « Pacte vert ».
Au niveau fédéral	Le <i>Plan national Énergie Climat (PNEC)</i>
Au niveau de la RW	Le <i>Plan wallon Énergie Climat</i> La <i>Stratégie wallonne à long terme pour la rénovation énergétique des bâtiments</i> . Adoptée en 2017, elle a vu sa mise à jour actée par le gouvernement wallon le 12 novembre 2020.
Au niveau de la RBC	Le <i>Plan Énergie Climat 2030</i> La <i>Stratégie de réduction de l'impact environnemental du bâti existant en Région de Bruxelles-Capitale aux horizons 2030-2050</i> . Adoptée en 2019.

FIGURE 32 REPÈRE : ÉTAT ACTUEL DU CONTEXTE RÉGLEMENTAIRE

	Neutralité énergétique	Échéances	Encore à définir
Pour la RW	80 kW/h sur les principaux postes de consommation	2035	Objectif de neutralité énergétique par typologies de bâtiments Confirmation des échéances intermédiaires Différence entre les concepts de neutralité énergétique et de neutralité carbone
Pour la RBC	Non définie	2040	Objectif de neutralité énergétique Dispositif réglementaire

AU NIVEAU DE LA RÉGION WALLONNE

En termes de méthode opérationnelle, la stratégie régionale wallonne demande aux gestionnaires immobiliers de développer une stratégie énergétique spécifique à leur patrimoine démontrant que les objectifs de neutralité énergétique arrêtés par la région seront bien atteints.

En termes de performance, à ce jour, l'objectif d'efficacité énergétique envisagé est d'atteindre en moyenne le seuil de 80 kWh/m² d'énergie finale sur les principaux postes de consommation (chauffage, eau chaude sanitaire, refroidissement et éclairage). La RW prévoit, cependant, de nuancer cet objectif en fonction des différentes typologies de bâtiments. La question demeure également de savoir s'il s'agit d'un objectif à atteindre pour chaque bâtiment ou pour l'ensemble du patrimoine bâti d'un propriétaire (ce qui permettrait des compensations entre bâtiments).

La Stratégie évoque indistinctement une neutralité énergétique et une neutralité carbone. Or, techniquement, ces deux notions ne se superposent pas, la deuxième impliquant non seulement un bilan de consommation énergétique neutre, mais aussi une décarbonation des énergies consommées.

En termes de délais, l'échéance pour atteindre l'objectif est fixée à 2040 pour l'ensemble du parc immobilier tertiaire. La RW prévoit, cependant, de ventiler cet objectif en fonction des différentes typologies de bâtiments. À ce titre, le PWEC proposait déjà certains jalons pour cet échéancier. **L'échéance pour les bâtiments scolaires y est fixée à 2035.**

AU NIVEAU DE LA RÉGION DE BRUXELLES-CAPITALE

Avec également une échéance à 2040, la RBC n'a pas encore défini sa stratégie opérationnelle ni le niveau de performance attendu pour le secteur tertiaire. Cette définition est au cœur du travail de concertation lancé en septembre 2021 avec le projet « Alliance Révolution ». À ce stade, plusieurs options sont envisagées dont, notamment :

- accompagner la certification PEB des bâtiments tertiaires d'une obligation de réaliser progressivement des investissements économiseurs d'énergie et/ou visant la production d'énergie renouvelable. L'application de ce dispositif pourrait être réitérée tous les cinq ou dix ans, jusqu'à atteindre la neutralité énergétique ;

- élargir et généraliser l'application du programme « PLAGÉ ». En effet, certains propriétaires de bâtiments scolaires sont déjà soumis à l'obligation de développer et réaliser pour chaque bâtiment dont la superficie est supérieure à 250m² un Plan local d'actions pour la gestion énergétique dit « PLAGÉ ». Actuellement, ce programme est d'application pour :

- les pouvoirs publics centraux (fédéraux, régionaux et communautaires) dont la superficie globale du parc immobilier est supérieure à 250 m² ;
- les autres pouvoirs publics dont la superficie globale du parc immobilier est supérieure à 50.000 m² ;
- les ASBL ou sociétés privées dont la superficie globale du parc immobilier est supérieure à 100.000 m² ;

- l'élargissement du PLAGÉ reviendrait ainsi à l'imposer à tous les détenteurs de patrimoine destiné au public selon les mêmes conditions que les pouvoirs publics centraux.

Les conclusions de l'Alliance Révolution et la définition des obligations et actions sont attendues d'ici 2023.

DES FONDAMENTAUX : RÉDUIRE ET COMPENSER

Si les stratégies régionales diffèrent en termes d'approche et ne connaissent pas encore un même niveau de définition, elles convergent sur deux points fondamentaux :

- **la réduction drastique de la consommation énergétique des bâtiments** : il s'agit d'atteindre des performances énergétiques optimales en réduisant les besoins à un strict minimum ;
- **la compensation des besoins énergétiques résiduels par des sources d'énergie renouvelables** : il s'agit d'abandonner les sources d'énergie fossile utilisées actuellement pour couvrir les besoins en chauffage et en électricité.

Les travaux du CLEF-WB ont, en outre, permis de mettre en avant certains points d'attention communs aux stratégies régionales devant être pris en compte dans l'action de la FW-B.

Le premier concerne les mesures en matière de décarbonation :

- **le chauffage représente une priorité dans la mesure où il est un important poste de consommation en énergies fossiles (mazout, fioul, gaz naturel)**. Aujourd'hui, il apparaît essentiel d'analyser toutes les pistes alternatives aux sources fossiles dès lors qu'un remplacement d'installation est prévu ;
- l'électricité peut être plus facilement décarbonée : l'achat d'énergie verte est pris en considération par les deux régions pour atteindre l'objectif de neutralité énergétique. La production locale (panneaux photovoltaïques, communauté d'énergie, etc.) est un plus à exploiter autant que possible.

Le deuxième point commun concerne la nécessité de disposer d'une comptabilité énergétique. En effet, quelles que soient les orientations arrêtées par les régions, ces dernières demanderont un suivi régulier des consommations énergétiques, pour vérifier l'efficacité des mesures prises. Cette comptabilité énergétique repose ainsi sur l'installation de compteurs de passage et l'exploitation des données par un logiciel.

Le troisième point commun concerne la référence à l'usage d'une « feuille de route ». Présente dans les stratégies mais encore absente des réglementations officielles, cette notion désigne l'élaboration, pour chaque bâtiment, d'un plan d'investissement priorisant les actions à mener pour atteindre les objectifs énergétiques. Élaborée au départ d'un audit énergétique, la feuille de route se révèle strictement nécessaire pour veiller à la bonne chronologie des travaux.

Le quatrième point commun concerne la notion de « passeport bâtiment ». Cette notion désigne un dossier électronique par bâtiment regroupant les données clefs le concernant sur un plan tant administratif (actes notariés, permis, etc.) que technique (plans, essais de sols, etc.). Ce passeport intègre, à ce titre, les données énergétiques (certificat PEB, audits énergétiques, feuille de route). Le développement d'un passeport bâtiment est en cours au niveau des deux régions, mais pour le secteur résidentiel uniquement. Si la RW envisage son application pour le tertiaire, ce n'est actuellement pas le cas de la RBC. L'introduction de ce concept dans les cadres réglementaires n'est donc pas à l'ordre du jour pour les bâtiments scolaires. **Il n'en demeure pas moins inscrit dans le vocabulaire**

commun aux régions et à la FW-B pour désigner le principe d'un outil central de gestion de données immobilières et énergétiques d'un bâtiment.

À ces quatre points principaux s'ajoutent d'autres principes de base communs aux régions :

- la préférence pour des rénovations globales en lieu et place d'interventions ponctuelles ;
- le développement d'outils et processus d'accompagnement pour les porteurs de projets ;
- le développement de formules de financement innovantes.

AGIR DANS UN CADRE EN CONSTANTE ÉVOLUTION

L'action de la FW-B en matière de transition énergétique s'inscrit dans un double contexte réglementaire par rapport auquel plusieurs éléments restent à définir et/ou préciser. L'absence de ces précisions au niveau régional n'en empêche pas moins les propriétaires de bâtiments de s'engager, d'ores et déjà, dans la voie de la rénovation énergétique. Tenant compte des échéances européennes, le groupe de travail a signalé l'importance d'agir, dès à présent, notamment via la programmation des vagues de rénovations successives pour les PO possédant un patrimoine immobilier important. **La rénovation énergétique demande de connaître certaines données (consommations énergétiques, connaissances techniques des bâtiments, etc.) et de mener des études préalables (audit énergétique, programmation, etc.) essentielles à la conception et à la réalisation des travaux pouvant être lancés dès maintenant ⁶⁰.**

Pour inconfortable, l'absence de précision nous rappelle qu'en matière de rénovation énergétique, toute action doit être menée au regard d'une situation incertaine et par ailleurs mouvante. **Tant au niveau européen qu'au niveau régional, ce cadre réglementaire est effectivement voué à une évolution constante au fur et à mesure des avancées et des résultats ⁶¹.** À son niveau de responsabilité, le suivi de ces évolutions constitue en soi un enjeu de la Stratégie de la FW-B devant s'intégrer dans le pilotage de ses actions en la matière. Le dernier point abordé par le groupe de travail concerne précisément ce dernier.

La définition des outils de pilotage est essentielle. Pour les propriétaires comme pour les pouvoirs subsidiaires, c'est au travers de cette dernière qu'il sera possible d'évaluer l'efficacité des mesures et actions entreprises. Le choix de ces indicateurs dépend bien évidemment des régions en fonction du dispositif de reporting qu'elles entendent appliquer. En l'absence, et dans le cadre de l'action de la FW-B, les certificats de performance énergétique (CPEB) demeurent encore le meilleur outil à exploiter ⁶².

60 L'expérience du Plan de relance européen témoigne ainsi de la nécessité d'être prêt à lancer un projet dès qu'une opportunité financière inattendue se présente.

61 En décembre 2021, l'UE annonçait ainsi une révision du Green Deal et des cadres européens.

62 Ici aussi, l'expérience du Plan de relance européen sera utile.

AUGMENTER LE RYTHME DE LA RÉNOVATION

PORTER UNE RÉNOVATION ÉNERGÉTIQUE D'ENVERGURE

FIG. 33

L'enquête CLEF-WB a donné un aperçu de l'ampleur de la tâche qui attend les bâtiments scolaires en matière de transition énergétique et climatique. **Relever un tel défi va nécessiter une augmentation significative du rythme de la rénovation par rapport à laquelle les PO ne sont pas tous à pied d'égalité.** Le groupe de travail a effectivement souligné en quoi le patrimoine des PO pouvait fortement varier en taille entre, d'une part, ceux responsables de plusieurs centaines, voire de milliers de bâtiments et, d'autre part, ceux plus modestes, propriétaires de quelques bâtiments. Les premiers se distinguent dans la mesure où, préalablement à la rénovation de chaque bâtiment, c'est le parc immobilier entier qui doit faire l'objet d'une évaluation globale avant de développer pour chaque bâtiment une stratégie d'intervention spécifique. Eu égard à ces différences, le CLEF-WB a synthétisé le principe d'une stratégie de rénovation énergétique reposant sur deux niveaux :

FIG. 34

- **la stratégie immobilière globale** : permettant de définir des priorités entre différents bâtiments ou ensembles de bâtiments et ainsi programmer la rénovation énergétique par vagues successives ;
- **la stratégie propre à chaque site ou bâtiment** : comprenant une phase d'études préalables plus approfondie et la phase opérationnelle en tant que telle comprenant l'étude et l'exécution des travaux.

Au-delà de la définition du contexte réglementaire et de la cohérence de sa politique de construction par rapport à ce dernier, c'est donc aussi un soutien pratique que la FW-B doit apporter aux PO/FPO dans ce processus. Outre l'appui financier (subventions, CPE, PPPE, etc.), ce sont trois aspects particuliers qui ont retenu l'attention du CLEF-WB : la priorisation des bâtiments sur lesquels il est urgent d'agir, l'importance des études préalables et la problématique du « low-tech ».

LA PRIORISATION DES BÂTIMENTS ET SES DIFFICULTÉS

Certains PO disposent d'un parc immobilier important qui nécessite une stratégie immobilière globale reposant sur une programmation des interventions s'attaquant aux bâtiments les plus énergivores en priorité. Dans une moindre mesure, ce principe de priorisation permet de bénéficier rapidement d'un retour financier sur les économies générées. Surtout, ce principe permet d'apporter rapidement une réponse aux exigences régionales. L'identification de ces priorités n'est toutefois pas chose aisée. De manière synthétique, elle doit tenir compte pour chaque bâtiment :

- **du potentiel d'économie d'énergie à réaliser.** Il s'agit d'évaluer rapidement la marge de progression qu'un bâtiment représente. En l'occurrence,

FIGURE 33 L'ENQUÊTE CLEF-WB : LA TRANSITION CLIMATIQUE

INTRODUCTION

EXISTENCE D'UNE STRATÉGIE ET D'UNE COMPTABILITÉ ÉNERGÉTIQUES (%)

Bâtiments disposant d'une comptabilité énergétique 40

Taux de réponse : 88,9%

CONSIDÉRATIONS

PO ayant réalisé une stratégie de rénovation énergétique pour ses implantations 47

Taux de réponse : 95,3%

On peut constater un décalage entre le nombre de PO déclarant avoir réalisé une stratégie de rénovation énergétique par rapport au faible pourcentage de bâtiments recensés pour lesquels une comptabilité énergétique a été établie.

ENJEUX

TYPES DE COMBUSTIBLES UTILISÉS PAR LES BÂTIMENTS RECENSÉS (%)

Autre 2,50

Charbon 0,03

Électricité 6,00

Gaz 57,30

Mazout 39,60

Pellets 0,80

Taux de réponse : 74,3%

1

IMPLANTATIONS PARTICIPANTES EXPLOITANT DES SOURCES D'ÉNERGIE RENOUVELABLE (%)

Des panneaux photovoltaïques 15

Une pompe à chaleur 1,5

Un chauffage urbain 2

Un chauffe-eau solaire 0,5

Une installation pour la biomasse 0,5

Cogénération 0,5

Aucune 83

Taux de réponse : 92,5%

2

3

4

BÂTIMENTS DISPOSANT D'UNE VENTILATION MÉCANIQUE (%)

Non 87

Oui 13

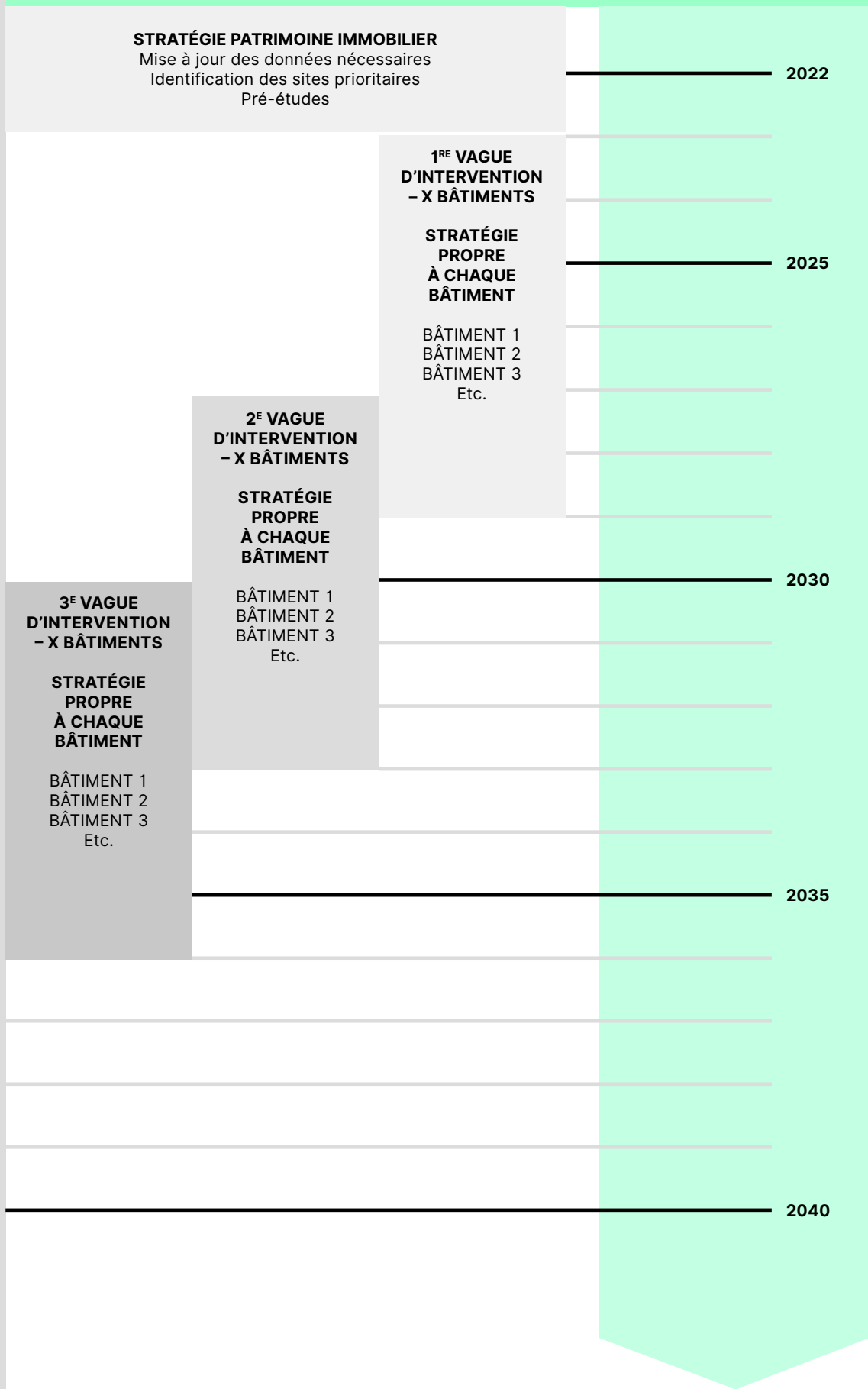
Taux de réponse : 92,2%

5

6

RECOMMANDATIONS

FIGURE 34 PRINCIPE D'UNE STRATÉGIE DE RÉNOVATION ÉNERGÉTIQUE



INTRODUCTION

CONSIDÉRATIONS

ENJEUX

1

2

3

4

5

6

RECOMMANDATIONS

plus ce dernier se présentera comme une « passoire énergétique » avec une performance énergétique faible, plus son potentiel d'économie sera important ;

- **du niveau de vétusté des installations, en particulier celle de chauffage.** Ce point d'attention est essentiel dans le cadre de l'objectif de décarbonation. En effet, plus une installation de chauffage est vieille, plus le risque de panne est important. Il est donc primordial d'intégrer dans les premières vagues de rénovation les installations proches de l'obsolescence. Dans le cas contraire, le risque est de devoir remplacer certains équipements en urgence par de nouvelles installations, certes plus performantes, mais qui n'intégreront pas les sources d'énergie renouvelables et ne tiendront pas compte des besoins futurs ;
- **d'une première évaluation du type d'intervention à envisager.** Entre démolition, rénovation lourde ou légère, cette évaluation tient principalement à l'état sanitaire global du bâtiment, mais doit également pouvoir prendre en compte les usages attendus, en particulier au regard des évolutions pédagogiques prévues par le PO en vue de faire évoluer les infrastructures scolaires et permettre le développement de nouvelles pratiques pédagogiques inscrites dans le PEE.

La priorisation se confronte, dès lors, à la connaissance de l'état des bâtiments constitutifs du parc immobilier et, en particulier, à la possession d'un cadastre énergétique. Ce classement ne peut effectivement se faire qu'après avoir collecté un minimum de données techniques et énergétiques (consommation par m²) pour l'ensemble des implantations (premier niveau de cadastre) et des bâtiments ⁶³ (second niveau de cadastre). Afin d'accompagner les PO dans cette définition, le CLEF-WB a travaillé au développement d'un outil d'aide à la décision permettant de repérer rapidement les potentialités d'amélioration des bâtiments : REGENBAT (voir plus loin figure 37). Particulièrement utile pour les patrimoines de grande ampleur pour lesquels la réalisation d'un cadastre énergétique exhaustif serait contre-productive, cet outil permet d'évaluer rapidement les grandes hypothèses d'intervention à envisager. Une fois le classement réalisé, il est alors possible de s'attaquer à la rénovation des bâtiments par vagues successives en commençant donc par ceux prioritaires.

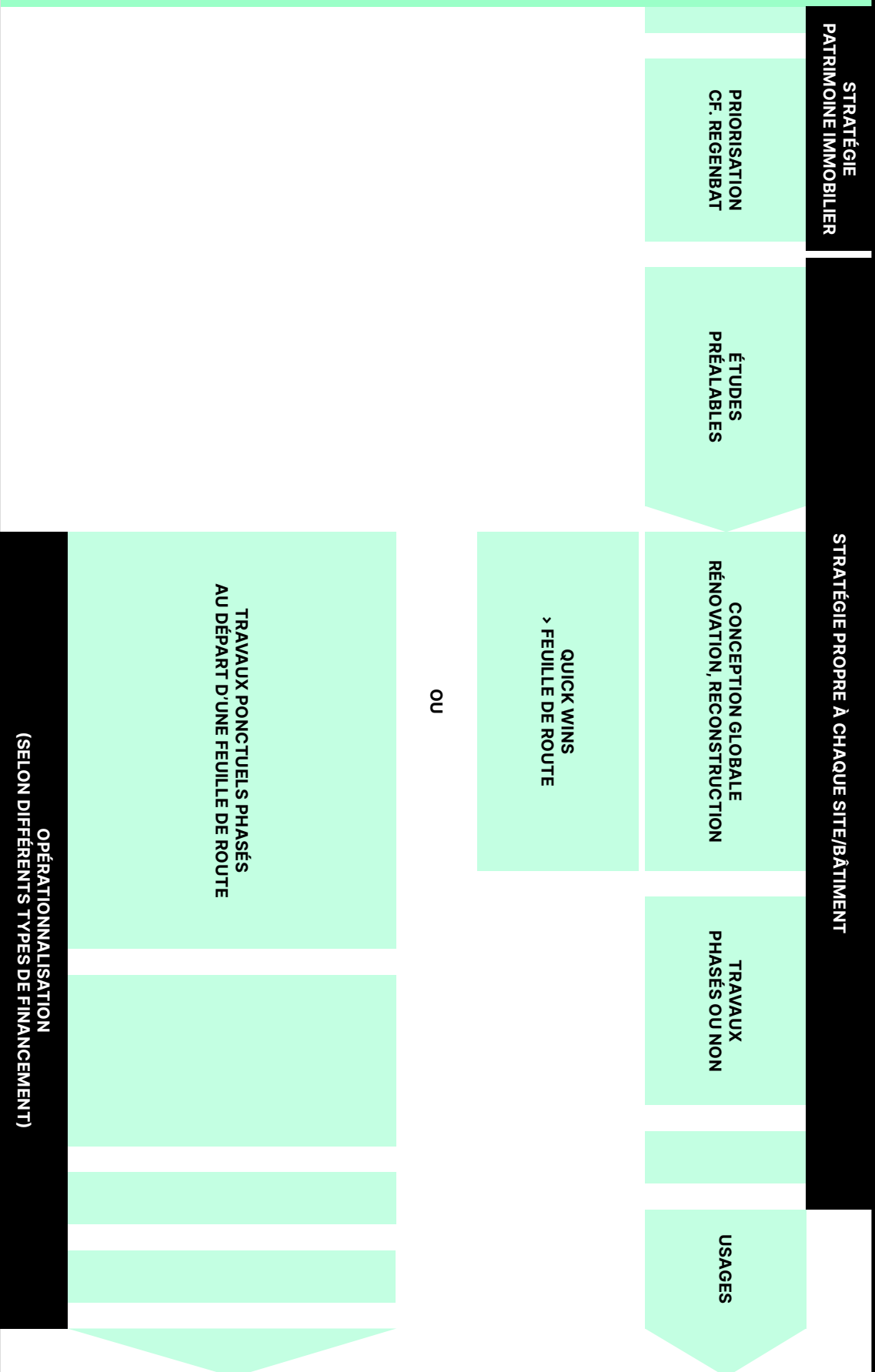
L'IMPORTANCE DES PHASES D'ÉTUDES PRÉALABLES

À l'échelle d'un bâtiment, le groupe de travail a signalé l'importance de recontextualiser les études propres aux exigences de la rénovation énergétique dans le cadre plus global du développement d'un projet : en reconnectant les dimensions énergétiques aux autres exigences devant être prises en compte par les maîtres d'ouvrage (dimensions pédagogiques, opportunités territoriales, etc.). S'il est d'usage de diviser le processus de développement d'un projet d'infrastructure en trois temps fondamentaux que sont les études préalables, les études d'auteur de projet (correspondant à la conception) et l'exécution des travaux, l'attention du CLEF-WB a porté sur le premier de ces temps. **Par « études préalables » s'entend l'ensemble des étapes utiles et nécessaires à la définition du projet et qui précèdent les étapes strictement opérationnelles que sont la conception et l'exécution des travaux.** Essentielles, ces étapes représentent un double point d'articulation :

FIG. 35

⁶³ Dans un premier temps, le cadastre énergétique au niveau des bâtiments pourra toutefois être basé sur une clef de répartition des consommations de chaque implantation.

FIGURE 35 DE LA STRATÉGIE GLOBALE D'UN PATRIMOINE À CELLE, SPÉCIFIQUE, DE CHAQUE SITE/BÂTIMENT



- **entre la stratégie immobilière globale et son opérationnalisation concrète.** Par rapport aux premières hypothèses formulées lors de la priorisation, elles permettent d'en vérifier les possibilités et d'en confirmer les orientations. Elles permettent, en outre, de définir la stratégie d'intervention propre au bâtiment en question, entre une conception globale ou la mise en œuvre de travaux ponctuels. Leurs conclusions peuvent donc aboutir à une révision de la stratégie immobilière d'un maître d'ouvrage ;
- **entre la connaissance de la situation existante et la situation attendue.** Elles visent à la fois à identifier « ce qui est » pour mieux orienter « ce qui sera » et aboutir non pas à des solutions, mais à la mise en ordre des bonnes questions et enjeux auxquels le projet devra donner réponse.

En définitive, ces phases d'études reposent sur trois types d'analyses.

DRESSER LE PASSEPORT DU BÂTIMENT

L'enquête CLEF-WB témoigne de l'importance quantitative du bâti dit traditionnel et met, dès lors, en avant la question centrale du potentiel de rénovation de ce patrimoine ancien face aux défis du XXI^e siècle. **Le premier type d'analyses consiste dès lors à récolter l'ensemble des informations administratives et techniques minimales sur le bâtiment visé pour un projet, à savoir :**

- sur le plan administratif : la situation urbanistique ; la situation foncière ; l'historique du site ; l'éventuelle spécificité de type classement patrimonial ; les conventions d'occupation éventuelles ; les usages en cours et les personnes ressources ;
- sur un plan technique : les impétrants ; les rapports de contrôles (incendie, amiante, etc.) ; le cas échéant, le certificat PEB ; le relevé détaillé du bâtiment/site (version numérique à faire réaliser par un géomètre).

En fonction des situations et des données disponibles, cette récolte d'informations pourra alors être complétée par différents audits :

- **audit sanitaire :** l'objectif de cet audit est de mesurer les risques et potentiels techniques du bâtiment/site visé pour un projet en vue de valider ou invalider les perspectives d'investissements dans ce lieu. En fonction des types de risques identifiés, une étude spécifique complémentaire de « réalisation de sondages » pourrait être associée ;
- **audit énergétique :** l'objectif de cet audit est de mesurer les performances énergétiques du ou des bâtiment(s) existant(s) visé(s) pour un projet en vue de valider ou invalider les perspectives d'investissements. Il s'agit de décrire ces performances et d'évaluer leur potentiel d'évolution selon différents scénarios dans une optique strictement technique d'optimisation énergétique. Au besoin, l'audit énergétique sera aussi l'occasion de dresser le certificat PEB du bâtiment ;
- **audit réemploi :** l'objectif de cet audit est d'établir l'inventaire des matériaux et produits de construction composant le(s) bâtiment(s) existant(s) qui présentent un haut potentiel de réemploi afin de respecter le concept de DNSH ⁶⁴ et de favoriser l'économie circulaire.

⁶⁴ Taxonomie européenne signifiant « Do No Significant Harm » (Ne pas causer de préjudice important).

DÉFINIR LES USAGES ATTENDUS

Le deuxième type d'analyse consiste à définir les usages attendus dans le futur pour le projet visé. La rénovation énergétique d'un bâtiment est effectivement l'occasion de revoir en profondeur la fonctionnalité d'un lieu pour répondre à des manques ou aux nouvelles aspirations des occupants, ou une meilleure prise en compte de l'environnement bâti. Il s'agit d'une opportunité pour repenser durablement les dynamiques pédagogiques et sociales d'une école. L'étude des besoins et la définition des enjeux reposent ainsi sur une implication des usagers et des parties prenantes. Cette étude conduira à la programmation de l'ensemble des besoins au travers d'un document de synthèse, base des étapes opérationnelles. Pouvant prendre différentes formes, la programmation ne doit pas être confondue avec la conception : il s'agit de définir des besoins et des objectifs, et non des solutions. Elle comprend généralement :

- une liste de fonctions à intégrer dans le projet : il s'agit de définir ces fonctions mais aussi les objectifs d'usages qui s'y rapportent et une première estimation des m² nécessaires, en tenant compte, le cas échéant, des usagers dits secondaires (ESAHR, EPS ATL, etc.) ;
- un organigramme permettant de définir les relations attendues entre chacune des fonctions.

MESURER LES POSSIBILITÉS ET FIXER LA FEUILLE DE ROUTE

Sur la base des informations récoltées, le troisième point d'analyse consiste à établir différents scénarios d'investissements. Il s'agit ici d'effectuer la synthèse entre les différents aspects (administratifs, techniques, énergétiques, besoins, contexte) à l'aune des contraintes et possibilités offertes au maître d'ouvrage afin de valider ou d'invalider les perspectives d'investissements. C'est au terme de ces scénarios qu'il s'agira d'effectuer un arbitrage quant à l'investissement : entre les objectifs, les besoins, l'ampleur des travaux, le budget et le(s) mode(s) de financement, les compétences nécessaires, en particulier si une approche de type « performantielle » (CPE/ PPPE) peut être appliquée.

Dans les situations où il s'avère nécessaire de phaser les différents travaux, c'est notamment à cette étape que devra être élaborée la « feuille de route » permettant de programmer les interventions selon une stratégie cohérente évitant les blocages technologiques et garantissant la pérennité des investissements partiels.

S'ADAPTER AUX CIRCONSTANCES

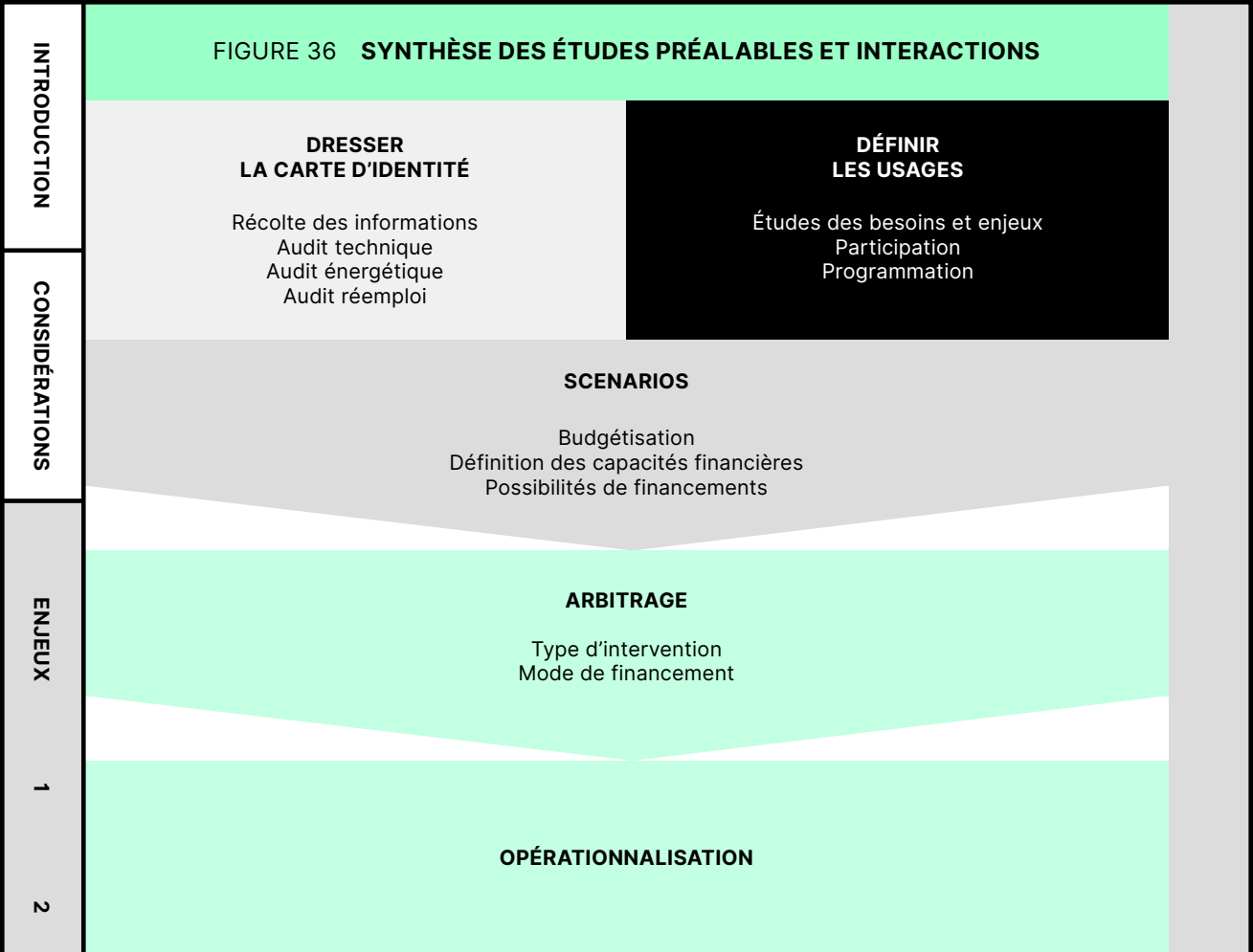
Loin d'être un processus linéaire, cette définition des objectifs, opportunités et possibilités se fait par va-et-vient entre les différents acteurs du projet devant s'adapter aux circonstances propres à chaque site/bâtiment. Il suffit de se pencher sur leurs différentes articulations pour comprendre qu'il n'est pas possible d'en faire abstraction au risque d'un manque de cohérence dans les travaux qui seront finalement réalisés. Or, on ne saurait que trop le rappeler, la transition climatique n'est pas qu'affaire d'efficacité énergétique. Elle tient aussi à la pérennité des investissements qui doivent permettre une réponse la plus « durable » possible par rapport aux modes d'habiter des occupants et leurs attentes. **C'est précisément cette pérennité de l'investissement qui est au cœur des études préalables et qui les rend si déterminantes.**

Afin de soutenir les PO dans cette phase essentielle, le CLEF-WB a travaillé à la mise à disposition de différents outils, allant de documents types (modèle de cahier des charges) à la mise en œuvre de processus plus complets d'accompagnement ou de soutien aux PO. Certains sont d'ores et déjà disponibles, d'autres le seront prochainement.

FIG. 36

FIG. 37

FIGURE 36 SYNTHÈSE DES ÉTUDES PRÉALABLES ET INTERACTIONS



LES VERTUS D'UNE ATTITUDE « LOW-TECH » ATTENTIVE AUX PROCÉDÉS DE CONSTRUCTION : LA SOBRIÉTÉ

Le troisième aspect sur lequel les travaux du CLEF-WB se sont penchés concerne l'opportunité pour les PO de penser la transition climatique non seulement au travers de la performance énergétique des bâtiments, mais aussi au travers d'une sobriété tant technologique que constructive. Une telle attitude se justifie particulièrement dans l'optique d'une décarbonation du parc immobilier, et ce, à deux niveaux.

- **D'une part, la fin du recours aux énergies fossiles pose la question du type d'énergie alternative à employer.** On sait que certaines énergies, pour être décarbonées, n'en représentent pas moins un lourd tribut pour les générations futures (l'énergie nucléaire, pour n'en citer qu'une). De la même manière, certaines énergie renouvelables impliquent des systèmes de grande technologie impliquant l'utilisation de matières premières polluantes. Elles peuvent, en outre, être particulièrement contraignantes sur le plan des usages et conduire à une mauvaise exploitation aboutissant, in fine, à une contre-productivité.
- **D'autre part, si la consommation énergétique des bâtiments est un facteur déterminant dans l'émission des GES, la construction de ces derniers s'avère tout aussi importante.** L'impact des « énergies grises » – autrement dit des énergies consommées dans le cadre de la construction

REGENBAT

Pour les patrimoines de grande ampleur, comme par exemple celui de WBE, la constitution du cadastre énergétique représente un important défi. En effet, si aujourd’hui l’outil de référence pour l’analyse énergétique d’un bâtiment est la procédure PEB, cette dernière exige un protocole strict et la connaissance précise de nombreux paramètres, ce qui demande un temps important à consacrer à la récolte des informations. Les procédures réglementaires d’audit énergétique, bien que plus simples, demandent aussi un temps d’étude par bâtiment trop long et fastidieux pour répondre à la demande. À cette fin, WBE a développé un outil d’aide à la décision : REGENBAT. Avec quelques informations, cet outil permet de rapidement identifier le potentiel d’un bâtiment en termes d’économie d’énergie et de possibilité (ou non) de rénovation.

MODÈLES DE DOCUMENTS DE MARCHÉS

Missions	Documents
Réalisation d’un relevé de géomètre	Cahier des charges
Réalisation d’un audit énergétique	Cahier des charges
Réalisation d’un audit de réemploi	Cahier des charges
Réalisation d’un audit sanitaire	Cahier des charges
Assistance à maîtrise d’ouvrage	Cahier des charges
Mission d’auteur de projet : Au-dessus du seuil de publicité de 139.000 € (procédure concurrentielle avec négociation)	Avis de marché, cahier des charges, outil d’aide à la passation
Mission d’auteur de projet : En dessous du seuil de publicité de 139.000 € (procédure négociée sans publicité)	Cahier des charges

UN ACCORD-CADRE MULTISERVICES

En juillet 2021, le gouvernement a marqué son accord de principe pour la mise en œuvre d’un accord-cadre pour la désignation de prestataires de services d’accompagnement à la maîtrise d’ouvrage publique pour les projets d’infrastructure de la Fédération Wallonie-Bruxelles et des adjudicateurs qu’elle subventionne. Les lots sont : Définition du projet ; Audit énergétique ; Audit réemploi ; Audit sanitaire ; Assistance à maîtrise d’ouvrage – Passation du marché de service ; Assistance à maîtrise d’ouvrage – Exécution des marchés de service et de travaux.

UNE SÉLECTION D’ARCHITECTES POUR LES PROCÉDURES SANS PUBLICITÉ

En octobre 2021, la Cellule architecture de la FW-B a lancé un appel à manifestation d’intérêt aux architectes. L’objectif de cet appel était de pouvoir faire appel à ces derniers dans le cadre de procédures négociées sans publicité, soit pour des honoraires sous le seuil des 139.000 € HTVA. La liste d’architectes retenus au terme de l’appel est disponible pour les PO qui le souhaitent à condition de suivre les modèles de cahier des charges proposés par la Cellule architecture. La méthodologie proposée pour y recourir tend à assurer un équilibre entre l’efficacité d’action nécessaire pour répondre à des besoins urgents et le développement d’un processus de qualité en fonction des enjeux du projet concerné et des ressources du maître d’ouvrage.

LE GUIDE PRATIQUE DES MARCHÉS D’ARCHITECTURE

Outre ces nouveaux dispositifs, il est utile de rappeler l’existence du Guide pratique des marchés d’architecture. En 9 étapes, pas à pas, cet outil accompagne le maître d’ouvrage tout au long du processus de désignation d’auteur projet à commencer par les études préalables. Voir <http://www.marchesdarchitecture.be>.

d'un bâtiment (production des matériaux, transports, etc.) – constitue un grand enjeu de la transition climatique. Les deux régions prévoient d'introduire cette vision globale de la filière du bâtiment, en mesurant l'impact énergétique d'une infrastructure à l'aune de sa consommation mais aussi de sa production.

Face à ce constat, le CLEF-WB a souhaité approfondir les implications d'une attitude dite « low-tech », soucieuse de l'impact environnemental des procédés constructifs, mais également en vue de faciliter l'usage des bâtiments par des équipes, somme toute, mandatées pour enseigner et non pour gérer des équipements complexes.

LE « LOW-TECH »

La notion de « low-tech » favorise la simplicité technologique, ou plutôt l'utilisation de technologies appropriées. **Elle vise à limiter la consommation des ressources terrestres présentes en quantités finies et, de ce fait, à réduire l'impact environnemental, tout en augmentant la résilience (collective) et la robustesse en vue de maximiser la durée de vie.** Une attitude « low-tech » prônera la sobriété, aussi bien énergétique que matérielle, en limitant les besoins, en éco concevant (circularité), en réutilisant, en réparant (gardant à l'esprit la facilité de réparation dans la conception), en optimisant l'existant, en réhabilitant. Par rapport à ce large spectre de pratiques qui implique de manière conjointe la responsabilité du maître d'ouvrage, du maître d'œuvre et de l'entrepreneur, le groupe de travail a jugé utile de mettre en exergue plusieurs points.

Premièrement, une attitude « low-tech » s'enracine dans les pratiques et usages attendus d'un bâtiment. Mettant l'acte d'habiter un lieu au centre des réflexions, la place de l'occupant (son comportement, ses besoins, etc.) devient ainsi primordiale. Il s'agit de prendre la mesure entre le confort (facilité de gestion, confort thermique) qu'un bâtiment doit apporter à l'occupant mais aussi les pratiques que ce même occupant est prêt et apte à mettre en œuvre, quitte à transformer son comportement et des habitudes parfois très ancrées (utilisation rationnelle de l'énergie, suivi d'entretien des installations, etc.).

Deuxièmement, une attitude « low-tech » revient à maximiser la longévité des infrastructures. Cela tient à une attention particulière à l'obsolescence (programmée ou non) des équipements. Cela rejoint surtout l'importance de la maintenance régulière et préventive d'un bâtiment, pour protéger le capital investi en empêchant les installations de se dégrader plus rapidement que prévu et d'assurer la disponibilité constante des biens sur l'ensemble de leur cycle de vie. La capacité de maintenance sur le long terme intervient ainsi comme déterminante dans le choix technologique posé par un maître d'ouvrage, en concertation avec la maîtrise d'usage⁶⁵.

Troisièmement, une attitude « low-tech » repose sur une simplicité maximale des équipements. Conséquence directe des deux premiers points, cette simplicité vise à faciliter tant l'utilisation quotidienne que la maintenance des dispositifs techniques d'un bâtiment. Ceci touche particulièrement ce qu'on appelle les « techniques spéciales » d'un bâtiment : système de chauffage, ventilation, éclairage, fermeture et ouverture des accès, etc.

Quatrièmement, une attitude « low-tech » se mesure à l'aune des ressources disponibles. En effet, l'alternative aux énergies fossiles implique parfois la combinaison de différentes technologies afin d'atteindre le résultat souhaité tant au regard des normes que du confort. Dépendant de l'implication des habitants, la

⁶⁵ Pour rappel, dans le métier, le « maître d'ouvrage » correspond au commanditaire d'un bâtiment, le « maître d'œuvre » à l'équipe d'auteur de projet chargée de la conception (architectes, ingénieurs, paysagistes, acousticien, etc.) et le « maître d'usage » à l'occupant.



sobriété technologique est tout aussi dépendante du contexte territorial dans lequel s'inscrit un bâtiment et des opportunités qu'il offre en matière d'énergie alternative ⁶⁶.

Cinquièmement, une attitude « low-tech » demande une vérification des travaux exécutés. La mise en œuvre de processus robustes de type « contrôle qualité » durant et après la réalisation des travaux est également essentielle pour réduire le risque de non-adéquation des systèmes par rapport aux besoins définis dans les cahiers des charges.

IMPACT ENVIRONNEMENTAL DES MATÉRIAUX : PENSER LA DÉCONSTRUCTION ET LE RÉEMPLOI

Ces principes d'une attitude « low-tech » ont été complétés par une analyse de la question de l'impact environnemental des procédés de construction, plus particulièrement celui des matériaux. **À l'avenir, par rapport à l'impact global du secteur du bâtiment, la part jouée par les matériaux de construction deviendra d'autant plus importante que les performances énergétiques s'amélioreront.** Les normes

⁶⁶ Rassemblant acteurs régionaux et PO, la concertation du CLEF-WB a permis de débattre des difficultés relatives à l'utilisation d'énergie alternative par rapport à la capacité d'un établissement scolaire. Cela a permis de révéler les contraintes d'une surtechnologie, mais aussi les contradictions entre les différentes normes (sanitaire, ventilation, etc.). Une fois encore en fonction des spécificités territoriales, les régions ont pu partager les différentes études qu'elles mènent actuellement pour développer des solutions collectives de ressources alternatives telles que les « communautés d'énergie ».

permettant de saisir l'impact des matériaux sont aujourd'hui nombreuses, et les labels monnaie courante bien que parfois controversée. Les régions ont par ailleurs développé des outils afin d'étudier le cycle de vie d'un matériau et guider les concepteurs dans leurs choix ⁶⁷.

Au-delà de l'analyse des matériaux en tant que tels, le groupe de travail a insisté sur l'importance de penser la fin de vie d'un bâtiment en favorisant les possibilités de déconstruction. Cette dernière se distingue de la démolition, dans la mesure où elle vise à revaloriser au mieux les matériaux de construction, en les réintroduisant autant que possible sur le marché de la construction. En effet, dans le champ des théories et pratiques de l'écoconception, la problématique du réemploi s'est imposée ces dernières années ⁶⁸. S'effectuant lors d'une déconstruction sur site ou via des filières de récupération, le réemploi a pour première vertu de réduire la production d'énergie grise et la quantité de déchets générés. Il présente, en outre, de nombreux bénéfices sociaux en contribuant à la création d'emplois et au développement d'une économie locale ⁶⁹.

Largement encouragées par les régions, qui souhaitent en faire des notions clef dans leur réglementation, au niveau des politiques de la FW-B, ces « nouvelles » pratiques interrogent en particulier les normes financières qui sont d'application. Au coût de « démolition » consacré par l'arrêté, il s'agirait de substituer des coûts de « déconstruction » adaptés à cette pratique vertueuse tant sur un plan environnemental que social.

UNE ATTITUDE QUI INVITE À REVOIR NOTRE VISION DU COÛT D'INVESTISSEMENT

Allant de la conception à l'exploitation d'un bâtiment, une attitude « low-tech » traverse les différents champs des pratiques ainsi que les différents moments d'une stratégie de rénovation d'un bâtiment. Cette vision transversale du « low-tech » de même que l'attention portée aux études préalables nous invite, ce faisant, à formuler une dernière remarque. À travers elles, on le sent bien, il se joue en réalité un basculement important quant à la définition même de la notion de « coût ». Ce dernier ne se mesure plus seulement à l'aune de l'investissement initial mais prend aussi en compte la charge financière sur le temps long.

FIG. 38

L'analyse du coût de cycle de vie devient ici déterminante pour mieux guider les choix d'un maître d'ouvrage, en considérant que l'optimisation d'un investissement ne repose pas sur le plus faible coût à l'instant T de la construction, mais repose sur toutes les implications financières de cette dernière une fois remise entre les mains des occupants ⁷⁰. La qualité de la composition architecturale, se mesurant à l'aune de cette optimisation, limitant les besoins en équipements technologiques et en consommation (orientation, enveloppe, morphologie, etc.) en devient d'autant plus primordiale.

En ce sens, s'il est clair que l'ensemble des réflexions dont il a été question représentent un certain coût pour le maître d'ouvrage, ce dernier doit être mesuré à l'aune des économies qu'il génère à long terme. À bien des égards, le temps et l'argent qui y sera consacré favoriseront les économies, au moment des travaux et tout au long de la vie de ces bâtiments que la FW-B souhaite le plus respectueux possible de l'environnement.

⁶⁷ Notamment à travers l'outil TOTEM, destiné aux professionnels du secteur de la construction. Il vise à objectiver et réduire les impacts environnementaux des bâtiments. Cf. www.totem-building.be.

⁶⁸ Voir à ce propos GHYOOT M., DEVLIEGER L., BILLET L., WARNIER A., *Déconstruction et réemploi. Comment faire circuler les éléments de construction*, EPFL Press, 2018.

⁶⁹ Voir notamment le site Opalis qui cartographie les filières de réemploi. Cf. <https://opalis.eu/fr>.

⁷⁰ Notons que cette vision renouvelée du « coût » a été introduite dans la législation des marchés publics pour permettre de tenir compte, lors de la mise en concurrence, de ce facteur de cycle de vie.

**FIGURE 38 L'ATTITUDE « LOW-TECH »
DANS UN PROJET DE RÉNOVATION ÉNERGÉTIQUE**



CRÉER LES SYNERGIES NÉCESSAIRES À LA RÉNOVATION DES INFRASTRUCTURES

UN RENFORCEMENT DES COLLABORATIONS ENTRE ENTITÉS FÉDÉRÉES

Une des grandes opportunités du CLEF-WB aura été d'initier un renforcement des contacts avec les acteurs de la transition climatique des bâtiments d'enseignement. Pendant plus de 12 mois, les différents acteurs du Service public de Wallonie, de Bruxelles Environnement, de la DGI et des FPO ont eu l'occasion de discuter autour de cet enjeu commun. Au fil de ces échanges, ce sont à la fois les objectifs, difficultés et limites de chacun qui auront été entendus et partagés. Au départ d'une volonté commune, force est de constater que les positions n'ont pas toujours été convergentes, les priorités et préoccupations des uns n'étant pas toujours alignées avec celles des autres.

Pour ne donner qu'un exemple, il convient de souligner que la destination du bâtiment ne représente pas, pour les régions, un enjeu fondamental, dans la mesure où les objectifs de rénovation touchent tout le patrimoine bâti indifféremment de son affectation. Qu'importe, au final, qu'un bâtiment scolaire récemment rénové sur la base des financements publics régionaux soit réaffecté à d'autres activités, tant que la performance y est. Il est évident que pour la FW-B, cette affectation est essentielle puisqu'il en va de la finalité de son action publique.

Rappeler, en ce sens, que la transition visée par le CLEF-WB n'était pas seulement climatique mais aussi pédagogique, prendre en compte les réalités des PO devant répondre à une réforme systémique du système éducatif et aux nouvelles exigences climatiques, dans un contexte de crise sanitaire mettant en lumière des difficultés infrastructurelles importantes (ventilation, hygiène, sécurité, etc.), tout cela a contribué à mieux ancrer la transition climatique dans le quotidien de ceux qui doivent l'incarner. À ce titre, deux aspects principaux par rapport auxquels un renforcement des collaborations entre RW, RBC et FW-B ont été soulignés.

COORDONNER LA MULTIPLICATION DES ACTIONS

Le premier aspect concerne la multiplication des actions issues des entités fédérées et le besoin de mieux coordonner ces dernières. Parce que la transition climatique est un énorme défi, chaque entité tend à vouloir développer ses programmes, outils et processus pour la porter selon ses compétences, qualités et objectifs.

Au niveau des financements, tout d'abord. **Aujourd'hui, différentes ressources de subvention sont disponibles en matière d'investissements énergétiques** ⁷¹. **Bien évidemment utiles, la complémentarité de ces subventions reste complexe à gérer pour les PO.** Le cas du financement UREBA, principale source de financement pour la transition énergétique en RW, a été particulièrement étudié. Les principales difficultés tiennent à la coordination temporelle des différents programmes, tant au regard de leur lancement que dans le suivi des demandes. Par ailleurs, des incompatibilités de complémentarité demeurent ce qui réduit les possibilités de financement global des projets et demande, en outre, une gestion par postes de subventionnement parfois très complexe à mettre en œuvre au regard des travaux menés. Ceci est contre-productif eu égard à la volonté de favoriser des interventions globales par rapport à des travaux ponctuels. Ainsi, à titre d'exemple, si tous s'accordent pour considérer que la priorité est d'agir sur l'enveloppe des bâtiments, pour réduire les besoins en énergie, les postes pris en compte par l'un ne sont pas facilement coordonnés avec les postes financés par l'autre.

Au niveau des pratiques, ensuite. Plusieurs initiatives, études et autres projets-pilotes sont développés de part et d'autre des entités. **Les discussions du CLEF-WB ont signalé tout l'intérêt qu'il y aurait à pouvoir mieux capitaliser sur ces initiatives, au travers de retours et partages d'expérience, voire au travers de convergence sur des projets communs.** Les développements de l'outil TOTEM, de REGENBAT ou encore de l'outil OCRE pouvant être partagés entre les régions et la FW-B.

LE MANQUE D'UN VOCABULAIRE COMMUN

Le deuxième aspect concerne la multiplication des concepts, documents de référence et autres indicateurs. **Passeport bâtiment, feuille de route, cadastre énergétique, cadastre du bâti, etc. : la transition climatique témoigne d'un champ lexical pour le moins fourni, au sein duquel des expressions ou concepts s'apparentent sans désigner pour autant la même chose. Ceci tend à complexifier la compréhension du cadre réglementaire en particulier pour les PO organisant un enseignement sur les deux régions.** Dans le cadre du CLEF-WB, un lexique a finalement dû être élaboré pour faciliter cette compréhension et opérer une sorte de traduction d'un cadre réglementaire à l'autre.

Une clarification, si ce n'est une harmonisation, des concepts est de première importance au regard de l'élaboration d'un cadastre du bâti. Les besoins d'information des régions sur les bâtiments publics ne sont actuellement pas déterminés. Ce travail étant en cours de développement pour les bâtiments qui dépendent directement ou indirectement de la FW-B, il est crucial de pouvoir établir, à court terme, la liste et les dénominations uniques des données à collecter. **À un autre niveau, nous avons vu que la définition des indicateurs permettant d'effectuer un reporting vers les régions est en cours. À bien des égards, cette définition gagnerait à s'appuyer sur un vocabulaire commun facilitant les échanges entre les différents acteurs de la transition climatique.**

71 Voir également l'Enjeu 05.

RENFORCER LA SENSIBILISATION ET LA PARTICIPATION DES PARTIES PRENANTES

L'INFRASTRUCTURE COMME OBJET DE PÉDAGOGIE EN MATIÈRE D'ENVIRONNEMENT

La transition climatique demande la contribution d'un important nombre d'acteurs : pouvoirs publics, maîtres d'ouvrage, architectes, ingénieurs, entrepreneurs, etc. **Au cœur de cette transition, une contribution essentielle est celle des usagers des bâtiments détenteurs de cette maîtrise d'usage souvent oubliée.** En demandant des investissements financiers importants, la transition climatique implique également un investissement humain. **Le dernier aspect de la stratégie énergétique générique de la FW-B vise ainsi à mieux sensibiliser et soutenir la participation de ces acteurs qui auront à charge de faire durer l'investissement initial sur le long terme.** La mise en œuvre de programmes de sensibilisation et de communication pour les occupants et usagers est d'ailleurs inscrite dans les stratégies régionales.

À vrai dire, cette sensibilisation rejoint les actions d'ores et déjà à l'œuvre au niveau de ce qu'on appelle « l'Éducation relative à l'environnement et au développement durable » (ErEDD). Les initiatives ne manquent pas en la matière et seront d'autant plus renforcées que le PEE encourage cet enseignement. Depuis 2020, un accord de coopération a par ailleurs été conclu entre les régions et la FW-B afin de renforcer les collaborations et mieux coordonner les actions ⁷².

Nombre des initiatives développées par cet accord engagent la communauté éducative dans une relation avec les lieux qu'elle occupe. Ceci tend à rappeler, s'il le fallait, qu'en matière d'environnement, l'infrastructure représente un objet de pédagogie en soi. En ce sens, le groupe de travail a identifié deux champs d'action complémentaires entrant en ligne de compte dès lors que touchant à la sensibilisation : la dimension pédagogique et la dimension infrastructure.

S'APPUYER SUR LES DYNAMIQUES PÉDAGOGIQUES DES ÉCOLES

Sur le plan pédagogique, la sensibilisation vise à transformer les comportements des usagers, à renforcer l'importance des enjeux environnementaux dans la vie des élèves, corps professoral et personnel d'encadrement. **Le groupe de travail a insisté sur l'importance d'aborder cette question avec l'AGE pour inviter cette dernière à évaluer et renforcer les dispositifs pédagogiques touchant aux infrastructures mis en place, en collaboration avec la DGI.** C'est aussi un travail avec ces autres acteurs que sont les FPO ou encore les associations de parents

⁷² Un programme d'actions (période 2021-2024) a été mis en place pour : l'intégration de l'ErEDD dans le cursus scolaire et dans la formation des enseignant.es ; l'offre d'une assistance structurée aux écoles ; le domaine pédagogique ; l'information, la promotion et l'échange d'expériences. Existant depuis 1989, l'ASBL Réseau Idée est un acteur de cette coopération. Cf. www.reseau-idee.be.



d'élèves qui pourrait contribuer à la sensibilisation à l'environnement et à l'utilisation rationnelle de l'énergie (URE) dans les programmes pédagogiques.

Actuellement, il n'existe aucune évaluation transversale des actions et outils existants avec des indicateurs de pertinence / résultat ou toute forme appropriée de bilan quant à l'impact des actions menées (notamment celles liées à l'URE). Il n'est donc pas possible de définir quelles actions doivent avoir priorité ou être renforcées. Cette définition pourrait constituer une des premières collaborations à mener.

Enfin, en termes d'opportunité, le groupe de travail a souligné en quoi les dimensions « infrastructure », « développement durable » et « gestion de l'environnement » pourraient être intégrées aux plans de pilotage plutôt que dans la stratégie globale des écoles, favorisant ainsi l'engagement de chacun des acteurs (établissements, PO et FW-B) signataires des contrats d'objectifs.

LE PROJET D'INFRASTRUCTURE COMME OPPORTUNITÉ

Sur le plan de l'infrastructure, la sensibilisation vise non pas à transformer les comportements, mais à mieux impliquer les usagers en amont de tout projet de construction ou rénovation du bâti et dans chacune des phases de travaux.

Ainsi que nous l'avons vu à propos des études préalables, un projet de rénovation ou de construction est souvent l'occasion de mener une réflexion profonde quant à la manière d'habiter un établissement scolaire demandant une active participation des parties prenantes.

Permettre aux usagers de se saisir de cette question n'est pas chose aisée et demande souvent l'intervention de professionnels de la participation. À ce titre, le groupe de travail a signalé le besoin de mieux soutenir, d'un point de vue tant opérationnel que financier, ces processus. Ce travail de sensibilisation et de réflexion en amont de la définition du projet contribuera ainsi à sa bonne appropriation. Il permet d'évaluer les besoins pour le futur et les ressources des occupants afin de piloter l'infrastructure dans une perspective de sobriété. Il s'agit d'une opportunité pour que le projet d'infrastructure soit un outil du projet pédagogique d'un établissement en matière d'éducation à l'environnement.

INTRODUCTION

CONSIDÉRATIONS

ENJEUX

1

2

3

4

5

6

RECOMMANDATIONS



MUTUALISER

Ce cinquième enjeu rassemble les constats relatifs à une question devenue omniprésente : la mutualisation. Cet enjeu s’est effectivement retrouvé en filigrane des précédents. La mutualisation y prenait tour à tour la forme d’un constat – au travers de situations de partage d’infrastructures plus ou moins heureuses – ou la forme d’une promesse – pour de meilleures synergies et collaborations entre acteurs de l’enseignement et d’ailleurs.

Ces heurs et malheurs de la mutualisation justifient largement qu’on en fasse un enjeu à part entière. Il s’agit de mieux identifier les situations concernées par ces collaborations, d’en saisir les différentes formes, mais aussi les difficultés et les opportunités. Dans ce qui suit, on retrouvera ainsi un examen des différents types de mutualisation [→E4.1](#), mais aussi leurs différentes finalités telles qu’elles se présentent aujourd’hui [→E4.2](#). Il s’agira, dès lors, d’évaluer la manière dont il est possible de refonder ces pratiques à l’aune de nouvelles opportunités [→E4.3](#) et de voir comment les favoriser pour une meilleure cohérence et une utilisation plus sobre des moyens publics au profit du plus grand nombre [→E4.4](#).

« MUTUALISER ». DE L'INVITATION POLITIQUE À LA RÉALITÉ PRAGMATIQUE

L'OBJET DE DÉCLARATIONS

La mutualisation relève d'une « mise en commun ». À la concurrence et l'individualisme, elle oppose la collaboration, le partage et la solidarité. Autant de principes qui ont été rappelés par le gouvernement de la FW-B.

Au lieu des concurrences stériles entre établissements, le gouvernement propose d'organiser l'offre scolaire non plus sur un mode concurrentiel, mais en établissant des coopérations entre les enseignants et les écoles. Le gouvernement souhaite encourager au sein d'une même zone d'enseignement, d'un même bassin de vie, les collaborations inter-réseaux. Il convient également de favoriser l'échange entre les établissements et l'ouverture des écoles pour le partage de matériel et d'infrastructures notamment en veillant à l'intégration au sein des contrats d'objectifs de stratégies visant au développement de collaborations entre les pouvoirs organisateurs et les acteurs sportifs, culturels, associatifs et le monde professionnel. Les expériences de pouvoirs organisateurs « mixtes » (rassemblant des pouvoirs organisateurs de plusieurs réseaux) pour la construction de nouvelles écoles seront évaluées et promues le cas échéant. ⁷³

Touchant tant l'enseignement obligatoire que le supérieur ⁷⁴, cette invitation à une meilleure collaboration entre les différents acteurs de l'enseignement est aussi largement présente dans le Pacte pour un enseignement d'excellence (PEE) ⁷⁵. Elle y prend toutefois moins la forme d'un idéal à promouvoir que d'une réalité pragmatique. Si les objectifs généraux, définis par le régulateur pour l'ensemble du système scolaire, s'articulent ainsi autour de trois dimensions – l'efficacité, l'efficience et l'équité –, c'est particulièrement au regard de la deuxième que la mutualisation prend ses droits : « l'efficience, c'est-à-dire le bon usage des ressources : par exemple, la mutualisation des ressources dans un centre de gestion, le partage d'infrastructures, etc. ⁷⁶ » Et c'est bien à travers ce prisme d'une efficience pragmatique que les travaux du CLEF-WB ont abordé transversalement cet enjeu.

⁷³ GOUVERNEMENT DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Déclaration de politique de la Fédération Wallonie-Bruxelles 2019-2024*, 2019, p. 14.

⁷⁴ Pour lequel le gouvernement a proposé de « soutenir la mutualisation des services collectifs aux étudiant.es (bibliothèque, logement, cantine, etc.) au sein des pôles académiques ». *Ibid*, p. 19

⁷⁵ Elle se retrouve, notamment, comme une thématique des 18 principes constitutifs du dispositif de contractualisation. On l'évoque encore au regard des ressources numériques, des synergies enseignement-formation-emploi et l'optimalisation des taux d'occupation des CTA, CDC, CDR et centres sectoriels d'excellence. Cf. FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis n°3, op. cit.*

⁷⁶ *Ibid.*, p. 116.



LA MUTUALISATION DES INFRASTRUCTURES AUJOURD'HUI

Loin d'être un concept neuf, la mutualisation des infrastructures se manifeste aujourd'hui dans le domaine scolaire au travers de situations diverses dont l'enquête CLEF-WB a permis de souligner la récurrence.

FIG. 39

Une grande partie de ces situations relèvent de mutualisations ponctuelles. Menées à l'initiative de certains acteurs à la faveur d'opportunités ou de contraintes précises, ces dernières sont ainsi le fruit soit de collaborations volontaires, soit d'utilisations conjointes de locaux très spécifiques, ou encore de collaborations rendues indispensables par l'absence de locaux adéquats. **Ces mutualisations ponctuelles sont, de fait, très dépendantes de l'offre scolaire sur un territoire, de la volonté des acteurs en présence, mais aussi de la spécificité du besoin.** Au niveau des collaborations inter-établissements, on peut penser au classique cas du « partage de réfectoires », mais aussi à des situations plus exceptionnelles telles que la mise à disposition de piscines, équipements particulièrement coûteux à l'entretien pourtant encore présents dans certaines écoles. Au niveau des collaborations avec des acteurs extérieurs à l'enseignement, on pense ici aussi à la mise à disposition d'infrastructures sportives pour des acteurs locaux. Ou, inversement, la situation d'élèves ou étudiant.es utilisant des équipements sportifs externes à l'établissement. Un partage relativement similaire se rencontre avec la culture. En effet, certaines écoles construites dans la première partie du XX^e siècle disposent de vastes auditoriums – proches de réelles salles de spectacle – parfois sous-exploités par l'établissement et dès lors mis à disposition d'opérateurs culturels. Relevons aussi les situations où les espaces scolaires (tant intérieurs qu'extérieurs) sont mis à disposition d'associations locales, pour des réunions, des fêtes et autres activités.

FIGURE 39 L'ENQUÊTE CLEF-WB ET LA MUTUALISATION

Alors que la majorité des PO ayant répondu à l'enquête envisagent de faire évoluer leur infrastructure dans une perspective de mutualisation, on peut constater que le partage est déjà une réalité pour de nombreuses implantations.

IMPLANTATIONS PARTAGEANT UNE PARTIE DE LEURS LOCAUX AVEC UNE AUTRE IMPLANTATION (%)

OUI		34
NON		66
Taux de réponse : 72,2%		

IMPLANTATIONS DONT LES UTILISATEURS ONT RECOURS À D'AUTRES INFRASTRUCTURES (%)

OUI		46
NON		54
Taux de réponse : 89,1%		

TYPE D'INFRASTRUCTURES EXTÉRIEURES UTILISÉES PAR LES IMPLANTATIONS (%)

Autre implantation du même établissement		25
Autre établissement scolaire		18
Équipements publics		63
Équipements privés		12
Taux de réponse : 98,9%		

VOLONTÉ DES PO À FAIRE ÉVOLUER LEURS INFRASTRUCTURES POUR DE LA MUTUALISATION (%)

OUI		61
NON		39
Taux de réponse : 98,9%		

D'autres cas de figure constituent ce qui peut être qualifié de mutualisation structurelle. Ces situations relèvent de collaborations inscrites de manière pérenne propres à l'organisation même de l'enseignement et du parc immobilier scolaire. C'est la situation, par exemple, des ESAHR ou de l'EPS qui, comme on l'a vu [→CF. ENJEU 1.3](#), occupent bien souvent des bâtiments par ailleurs dédiés à d'autres types d'enseignement. En peut penser également à la situation de l'Accueil temps libre (ATL) dont les activités prennent aussi place dans les espaces de l'école. Évoquons, finalement, le cas des Centres de technologies avancées (CTA) qui permettent tant à des élèves du qualifiant qu'à des adultes en formation de disposer d'outils adaptés à une formation en phase avec son temps [→CF. ENJEU 1.1](#).

On retrouve aussi des situations hybrides et plus ambiguës. C'est le cas par exemple des Centres psycho-médico-sociaux (CPMS) qui se situent entre mutualisation structurelle – car devant être présents fréquemment dans l'enceinte d'un établissement – et mutualisation ponctuelle – car se retrouvant régulièrement mal installés dans cette même enceinte.

Allant de la co-exploitation à la simple mise à disposition, qu'elle soit ponctuelle, structurelle ou ambiguës, la mutualisation représente une pratique courante qui trouve sa justification dans différentes circonstances. Ces situations vont avec leur lot de difficultés en fonction des objectifs et du contexte dans lequel ce partage s'effectue. Pour aborder ces finalités, il convient toutefois de se rapprocher des situations rencontrées.

LA MUTUALISATION TELLE QUE VÉCUE AUJOURD'HUI

LA MUTUALISATION ET LA PÉDAGOGIE

L'analyse des évolutions pédagogiques [→CF. ENJEU 1](#) a permis de mettre en avant les différentes attentes ou difficultés que la mutualisation peut représenter au niveau pédagogique. Celles-ci se manifestent tout particulièrement au regard des besoins spécifiques liés à certains types d'enseignement. Effectuons quelques rapides retours.

RETOUR SUR LES ESAHR

L'analyse des ESAHR a mis en lumière l'inconfort de certains établissements partageant des locaux de l'obligatoire, par rapport auxquels ils sont souvent considérés comme des « occupants secondaires » :

- **des locaux inadaptés pour la pratique des disciplines enseignées**, de nombreuses plaintes concernant ainsi l'inadéquation acoustique et l'encombrement des locaux par les équipements des cours de l'obligatoire ;
- **des problèmes de stockage du matériel**, sachant que l'occupation se déroule dans les mêmes locaux mais à horaire décalé, générés par la nécessité de ne rien pouvoir laisser en place ;
- **des conflits entre les enseignants de l'obligatoire et ceux de l'ESAHR portant sur l'usage d'un même local**, le sentiment de « propriété » des premiers par rapport aux seconds et la responsabilité des désordres après usage ;
- **le manque de concertation quant à la nature des travaux à réaliser, susceptibles de profiter aux deux types d'enseignement.**

RETOUR SUR L'EPS

Des difficultés similaires ont été constatées au niveau des établissements de l'EPS qui témoignent de situations de cohabitations variées [→CF. ENJEU 1.2](#). Que cela soit avec l'enseignement obligatoire ou le supérieur, les difficultés engendrées par le partage d'infrastructures ont, en outre, été accentuées par l'élargissement progressif des plages horaires de l'EPS, passant de l'organisation de cours du soir à une dispensation également en journée. La demande de mutualisation dans le secteur de l'EPS continue pourtant de clairement se manifester, les acteurs étant conscients que, pour certaines disciplines qui requièrent des équipements spécifiques, il n'est pas raisonnable de multiplier les investissements.

Les conditions de cette mutualisation restent régulièrement mises en débat, notamment pour les CTA qui ne sont pas automatiquement disponibles pour l'EPS ou qui le sont à des tarifs qui posent question. **À ce propos, il convient également de tenir compte du fait qu'entre l'enseignement secondaire technique et l'EPS secondaire, la finalité n'est pas la même puisque le deuxième vise à former des professionnels, ce qui impose dans certains types de métiers d'avoir recours à des équipements différents.** La capacité de mutualiser dépendra donc fortement de la nature des disciplines enseignées et de leurs finalités.

RETOUR SUR LE SUPÉRIEUR

Finalement, certains défis de mutualisations propres aux Hautes Écoles (HE) et aux écoles supérieures des arts (ESA) ont été identifiés.

Pour les HE, on se souviendra en quoi leurs fusions et la reconfiguration des pôles académiques ont entraîné une réflexion quant aux opportunités de regroupement aux différentes dynamiques. Il peut se jouer, d'une part, entre plusieurs implantations afin de faciliter les flux, de rationaliser les espaces (notamment les auditoriums dont la multiplication est coûteuse alors que les taux d'occupation ne sont pas optimaux) et les ressources humaines, mais également afin de faire évoluer l'image de l'institution passant ainsi d'une configuration éparpillée, et parfois peu lisible, à un campus unitaire. Ce regroupement peut reposer, d'autre part, sur un rapprochement des HE avec les universités.

Au niveau des ESA, c'est très clairement une proximité avec les acteurs culturels d'un territoire que les représentants ont revendiqué. Si de nombreux professeurs sont des professionnels de la discipline qu'ils enseignent, les besoins de locaux spécifiques à celles-ci peuvent assez aisément s'accorder avec ceux des acteurs culturels : salle de concert, salle de théâtre, lieu d'exposition, etc.

LA MUTUALISATION ET LES ATTENTES SOCIALES

La mutualisation ne relève pas seulement d'une finalité pédagogique. Elle tient aussi à une finalité sociale pour accueillir d'autres acteurs contribuant à la vie d'un lieu d'enseignement → [CF. ENJEU 2.3](#). À cet égard, trois types d'acteurs avec lesquels ce partage s'avère essentiel peuvent être identifiés.

LES CENTRES PSYCHO-MÉDICO-SOCIAUX

Acteur de l'enseignement ayant pour mission d'offrir une écoute et d'établir un dialogue afin que les élèves et leurs familles puissent aborder toutes les questions qui les préoccupent ⁷⁷, les CPMS sont fréquemment installés sur le site ou dans les locaux d'un établissement scolaire. **Une telle cohabitation exige une attention particulière, considérant les pratiques des CPMS qui demandent une grande qualité d'accueil au regard de leurs missions qui comprennent, dans certains cas (WBE), la prise en charge de la promotion de la santé à l'école (PSE).**

Initiée dans le cadre du PEE, la réforme des CPMS est actuellement en cours et pourrait aboutir à une reconfiguration des besoins et des proximités ⁷⁸. **Les débats portent, entre autres, sur la définition de la taille d'un CPMS par rapport au nombre d'élèves couvert, sur la fusion entre PMS et PSE, mais également sur une meilleure articulation entre le monde scolaire et les CPMS, entre aide pédagogique et aide psycho-sociale. Il s'agit de promouvoir une interaction entre les acteurs qui agissent pour soutenir l'élève sous différentes formes. Pour ce faire, en matière de locaux, il s'agit de favoriser une présence familière des membres du CPMS dans l'enceinte de l'école. Autrement dit, contrairement à une croyance quant au besoin de discrétion, c'est davantage vers une « banalisation » de la démarche, faisant partie des soutiens multiples dont chaque élève peut avoir besoin au long de son parcours, qu'il conviendrait de tendre.**

⁷⁷ En matière de scolarité, d'éducation, de vie familiale et sociale, de santé, d'orientation scolaire et professionnelle, etc.

⁷⁸ Quatre axes prioritaires sont visés, sachant que les propositions de réforme envisagent une contractualisation entre l'établissement et le PMS afin de fixer les orientations spécifiques à chacune : l'orientation ; le soutien particulier parent/enfant ; le soutien à l'école inclusive ; la lutte contre le décrochage.

Par ailleurs, la reconfiguration de la taille des CPMS et la création d'équipes centralisées n'excluent pas la nécessité d'envisager des antennes au sein des établissements afin de poursuivre une logique de proximité au sein de l'environnement quotidien. **C'est donc à l'avenir une logique de mutualisation des locaux qui devrait primer, chaque antenne n'étant pas nécessairement occupée à plein-temps par les membres du CPMS.** Cette mutualisation ne peut cependant se mettre en place qu'à la condition que soit reconnue la nécessaire qualité d'un espace qui implique un échange serein et débarrassé de certains préjugés quant aux fonctions d'un CPMS.

L'ACCUEIL TEMPS LIBRE

L'ATL désigne l'accueil des enfants de 3 à 12 ans en dehors du temps scolaire ainsi que les centres de vacances et les écoles des devoirs. Ce secteur regroupe toutes les activités organisées avant et après l'école, le mercredi après-midi, les week-ends et pendant les jours de congés. On distingue deux catégories : celle des activités multidimensionnelles (école des devoirs, maisons de jeunes, etc.), celle des activités sportives et culturelles (académies de musique, cours de danse, etc.).

Aujourd'hui, la collaboration entre ces acteurs et ceux de l'enseignement est au cœur de plusieurs réflexions. Durant l'année 2021, un groupe de travail spécifique avec les acteurs de l'ATL a ainsi été mis en place par les ministres C. Désir et B. Linard⁷⁹. Ses objectifs se définissent comme suit :

Il s'agit, d'une part, d'opérer un décloisonnement dans une perspective de continuum pédagogique et de cohérence éducative dont on sait les effets bénéfiques dans la lutte contre les inégalités et, d'autre part, de rapprocher et d'articuler ces lieux de vie de l'enfant afin d'en améliorer mutuellement l'accès.

Dans ce GT, seront notamment abordés les articulations entre la réforme ATL et les réformes des rythmes scolaires, la question du temps du midi ainsi que les enjeux de mutualisation des locaux.⁸⁰

Les acteurs de l'ATL manifestent le besoin d'un continuum entre le temps libre (matin, midi, fin d'après-midi) et le temps pédagogique au profit d'une cohérence globale du projet pédagogique, au service du bien-être des enfants. Ils se vivent parfois comme des acteurs de second niveau par rapport au personnel enseignant, voyant leurs besoins en matière de locaux pas toujours entendus et souvent soumis au règne du « bricolage ». Dès la première réunion, une revendication forte a ainsi été exprimée quant à la nécessité de faciliter l'accès à des locaux partagés afin de remplir leurs missions dans de bonnes conditions d'accueil. **De ponctuelle, la mutualisation des locaux (y compris les internats, pendant les périodes de congés) devrait devenir une pratique structurelle afin de ne plus être laissée à l'appréciation des directions d'établissement.** De même, de nombreuses plaintes quant à l'absence de locaux de stockage pour le matériel et la difficulté d'un partage serein entre les deux secteurs ont été exprimées. Plus spécifiquement, à propos de la pause méridienne, plusieurs intervenants déplorent l'absence de lieux adéquatement aménagés (p.ex. le réfectoire) pour que ce temps de midi soit synonyme d'apaisement et de ressourcement.

L'ATL, mais également les pédagogues et psychologues, ont insisté sur l'importance d'avoir accès à des espaces extérieurs correctement aménagés pour la différenciation des activités (jeux calmes, jeux plus physiques, école du dehors,

⁷⁹ Cf. OFFICE DE LA NAISSANCE ET DE L'ENFANCE, *Commission transversale – Réforme ATL. La Charte de fonctionnement*, juin 2021.

⁸⁰ COMMISSION TRANSVERSALE – RÉFORME ATL, *Les groupes de travail. Note de travail interne*, 31 mai 2021, p. 1.

sensibilisation à l'environnement, etc.) et un contact renforcé avec des espaces végétalisés. L'importance de l'équilibre entre espaces extérieurs et intérieurs est soulignée comme potentiel pour offrir, en parallèle, un panel d'activités en phase avec les besoins des enfants en fonction de l'âge et des moments de la journée.

L'OUVERTURE SUR LE QUARTIER

Le troisième type d'acteurs concerne ceux, locaux, qui habitent les environs d'un lieu d'enseignement. Ainsi que nous l'avons vu [→CF. ENJEU 2](#), un établissement revêt souvent un caractère structurant pour un territoire, que ce dernier soit urbain, péri-urbain ou rural. Il représente un point de repère, mais aussi un lieu de socialisation, pour les élèves et étudiant.es autant que pour les enseignant.es et les parents. **L'inscription dans leur quartier et par conséquent l'ouverture à ceux qui l'habitent constituent un autre motif majeur de mutualisation.** L'expérience des « Contrats-écoles » de Bruxelles Perspectives s'avère être une réelle référence en la matière. De même, on se rappellera l'appel à projets bruxellois « Ré-création » [→CF. ENJEU 2.2](#) visant la végétalisation des cours d'écoles. Bruxelles Environnement y a fait de la mutualisation un critère de priorisation, dès lors que l'espace extérieur réaménagé est mis à disposition d'autres acteurs du quartier, la « cour » pouvant, dans certains quartiers denses, constituer un poumon vert pour ses habitants. **Nous avons souligné en quoi ce partage des espaces extérieurs pouvait vite être abandonné faute de porteur de projet. À l'instar des espaces intérieurs, la difficulté d'organiser la mutualisation constituait un des facteurs de l'abandon.**

FIG. 40

FIGURE 40 REPÈRE : LES « CONTRATS-ÉCOLES » UNE EXPÉRIENCE DE MUTUALISATION

Programmes régionaux bruxellois de rénovation urbaine, les « Contrats-écoles » visent à améliorer l'environnement scolaire tout en renforçant les relations entre l'école et son quartier. S'inspirant directement de la méthode des « Contrats de quartiers durables », ce programme repose sur la réalisation d'un diagnostic préalable (un an), suivi d'une phase d'opérationnalisation (4 ans). La Région finance les différentes actions identifiées au terme de l'analyse. Les actions peuvent être des interventions sur les bâtiments comme des projets éducatifs et citoyens. Cf. <https://perspective.brussels>.



Projet du Contrat-école de l'A.R. Leonardo Da Vinci, Bruxelles

2019

Architectes : VersA
© Cellule architecture

REFONDER LA MUTUALISATION À L'AUNE DES DÉFIS QUI SE PRÉSENTENT

DES OPPORTUNITÉS PRATIQUES

Quelle soit structurelle ou ponctuelle, à finalité pédagogique ou sociale, la mutualisation s'inscrit comme une pratique durable mais qui demande à être en quelque sorte « refondée » afin d'être mieux portée par les politiques de construction scolaire. Force est de constater que la situation actuelle s'y prête. Les différentes réformes promues par le PEE multiplient les invitations à repenser la mutualisation.

Il en va ainsi, par exemple, de la mise en œuvre du tronc commun (TC) et le défi que constituent l'intégration des nouvelles pratiques pédagogiques dans les bâtiments existants et l'atteinte de ces deux modèles idéaux qui visent, si possible sur le plan territorial, l'existence, d'un côté, d'« écoles de tronc commun » (M1 à S3) et d'« écoles de degré d'enseignement secondaire supérieur » (S4 à S6) de l'autre. Le double mouvement d'ajout (de locaux spécifiques pour l'enseignement polytechnique ou d'années supplémentaires) et de retrait (scission du secondaire) représente une opportunité pour créer de nouvelles synergies. Entre FMTTN et ECA, l'ESAGR et l'ATL, on perçoit assez rapidement le potentiel qu'ouvrirait la présence des locaux dédiés à ces activités et partagés entre ces différents acteurs.

La mise en œuvre du PECA constitue une opportunité plus explicite encore. Cette dernière vise, on s'en souvient, à mettre à profit les équipements culturels existants sur un territoire pour partager les lieux d'expression artistique et aller à la rencontre des acteurs dans les lieux mêmes de leurs pratiques. Si de nombreux établissements exploitent d'ores et déjà cette dynamique, le PECA, comme une des clefs de voûte du changement systémique que constitue le PEE, nécessitera inévitablement un repositionnement dans la relation entre écoles et acteurs culturels, et selon un mouvement à double sens : sortir de l'école et faire entrer dans l'école.

Ces opportunités se présentent également au niveau de la réforme de l'enseignement qualifiant. L'analyse de ce paysage a mis en exergue les possibilités de mutualisation des infrastructures et équipements spécifiques à certains métiers, dont le coût élevé invite à la rationalisation. Au-delà de la question de l'offre (actuellement en discussion), ce sont surtout des opportunités de meilleures synergies infrastructurelles qui se présentent. Si, dans une moindre mesure, la FMTTN du TC pourrait y trouver un écho, c'est notamment les collaborations avec certaines filières de l'EPS qui pourraient ici être mieux prises en considération (eu égard aux finalités différentes déjà soulignées). À l'heure actuelle, les travaux menés au sein de la COC n'offrent pas encore l'appui utile et nécessaire aux orientations en matière d'infrastructures, mais des exemples étrangers invitent fortement à aller dans le sens d'une telle mutualisation d'infrastructures techniques d'excellence.

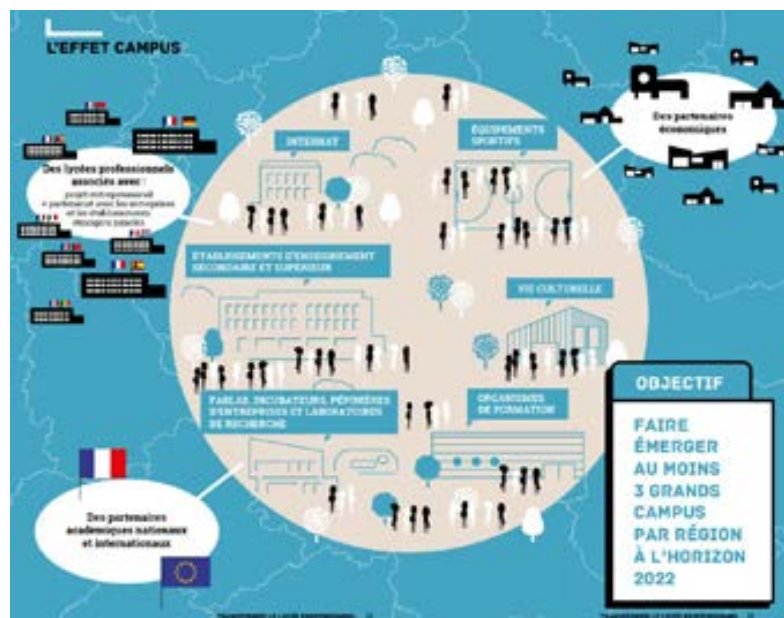
FIG. 41

Plus proche de nous, l'émergence des « Cités des métiers » – telle celle de Charleroi – témoigne du potentiel de mutualisation qu'offre une réflexion globale sur les formations demandant des investissements spécifiques. Cet exemple nous interpelle quant à la volonté d'acteurs multiples, issus de différents réseaux et de tous les niveaux, de faire converger leurs efforts pour la création d'un campus en phase avec les besoins du marché de l'emploi. Situé au cœur de la ville, ce projet est également source de cohérence urbaine et, s'il fallait encore le démontrer, illustre combien un équipement d'enseignement peut structurer la ville.

FIG. 42

FIGURE 41 REPÈRE : LA MUTUALISATION D'ÉQUIPEMENTS TECHNIQUES À L'ÉTRANGER

En France, l'option a été prise d'un regroupement des filières qualifiantes sur des « campus d'excellence » équipés de manière professionnelle. Au terme d'une période de concertation et de consultations, le temps de concrétisation a commencé en 2018 pour transformer le lycée professionnel.



Extrait de la publication MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE FRANÇAIS, *Transformer le lycée professionnel : former les talents aux métiers de demain*, 2018.

Cofinancée par la Région wallonne, la Fédération Wallonie-Bruxelles et le Forem, la Cité des métiers de Charleroi est divisée en plusieurs parties à vocation spécifique et mixte, à la fois espace d'orientation, de formation et de créativité. Chaque partie sera appropriable par de nombreux utilisateurs : élèves du qualifiant, étudiants de promotion sociale, professionnels du secteur, demandeurs d'emploi ou personnes en reconversion professionnelle. À terme, la Cité des métiers accueillera près de 150.000 utilisateurs par an, ainsi que près de 3.000 étudiants des métiers et concentrera pas moins de 800 enseignants, formateurs, accompagnateurs, conseillers et personnels administratifs.



Présentation du projet lors de la journée d'échange du GT3 le 13 janvier 2022.
Illustration : Jo Dessine un peu. © CLEF-WB

UNE OPPORTUNITÉ CLIMATIQUE

Refondée à l'aune des pratiques, la mutualisation est aussi à refonder à l'aune de la transition climatique. L'analyse de cet enjeu l'a démontré : il faut, par priorité, réduire les besoins en énergie. À ce titre, si la réhabilitation du parc immobilier existant constitue un enjeu, en termes d'efficacité des ressources et de circularité, la sobriété spatiale en est un autre. **Multiplier les surfaces construites alors qu'il faut réduire les consommations conduit assez rapidement à percevoir l'importance que peut revêtir la notion d'espace partagé.**

D'un point de vue pratique, le respect des accords internationaux, nationaux et régionaux va générer d'importants investissements qui ne se satisferont plus de travaux ponctuels. Considérant l'état de dégradation dans lequel se trouve le parc immobilier scolaire en FW-B, cela passera inévitablement par de nouvelles constructions ainsi que des rénovations lourdes. D'importantes sommes seront donc mobilisées. L'initiative du Plan de relance européen et ses compléments au niveau des entités fédérales, régionales et communautaires en sont les premières étapes.

On ne peut sous-estimer l'opportunité de ces rénovations et constructions pour penser globalement un lieu, non seulement dans sa dimension énergétique, mais également dans ses usages et ses possibilités de partage. Il s'agit d'optimiser les différents temps d'usage des bâtiments, en particulier lorsque ceux-ci sont financés ou cofinancés par les budgets publics. À bien des égards, la sobriété qu'impose la réduction de notre empreinte carbone ne pourra plus se satisfaire des discours opposés au partage d'infrastructures en raison de contraintes organisationnelles, voire d'oppositions entre réseaux, PO ou établissements.

E4.4

FAIRE TOMBER DES BARRIÈRES

MISER SUR L'HUMAIN

Si, au final, la mutualisation semble reposer sur un double concept, « collaborer » d'une part et « optimiser » d'autre part, il est clair que l'organisation actuelle du monde de l'enseignement demande à faire tomber certaines barrières. Ces dernières portent des noms clairs : responsabilité, sécurité, gestion, organisation, coûts d'entretien et d'exploitation. Il faut dire aussi que tous les réseaux ne sont pas égaux face aux difficultés de la mutualisation. Bien évidemment – et l'enquête CLEF-WB en témoigne –, un PO communal à la fois responsable d'une école, d'un centre culturel et d'un centre sportif sera plus facilement en mesure d'instaurer un dialogue entre ces différentes structures toutes dépendantes d'un même pouvoir décisionnel ayant pour vocation le service aux citoyens et non seulement au monde enseignant. Aguerri à cette gestion, les PO de l'enseignement officiel subventionné seront davantage en mesure de mobiliser des ressources pour faciliter les collaborations. Pour les autres – sauf à considérer la mutualisation uniquement dans un entre soi –, le dispositif de mise à disposition de locaux à un tiers conduit inéluctablement à une série de considérations à la fois pragmatiques, juridiques et financières :

- ouverture-fermeture des locaux si l'occupation a lieu en dehors des heures ;
- mise en ordre et nettoyage des locaux après usage ;
- responsabilité en cas d'accident ;
- dégradation des lieux et du matériel ;
- frais d'entretien accrus ;
- usure prématurée du fait d'un usage intensif, etc.

Voilà autant de considérations bien réelles – s'exprimant souvent dans des questions triviales mais fondées (« mais qui a les clefs ? ») –, auxquelles s'ajoutent, sans doute et dans certains cas, la force des habitudes et la surcharge de travail (souvent dénoncée et légitime) de chef.fes d'établissement qui renoncent à ajouter des préoccupations supplémentaires à leurs tâches incontournables.

C'est dire aussi que pour lisser les freins à la mutualisation, il s'agit avant tout de miser sur l'humain. Si le nombre, la taille et la qualité des espaces mis à disposition des acteurs qui agissent au sein de l'enceinte physique de l'établissement sont le fondement de la cohabitation, la volonté même de partager et de s'entendre sur ses conditions en constitue une clef de réussite. Ceci a particulièrement été mis en avant à propos des espaces extérieurs, dans les conclusions de l'opération wallonne « Ose le vert, recrée ta cour ».

*L'implication de chacun dans le projet ne se limite pas à la rédaction du projet d'aménagement et à sa réalisation. Il devrait en être de même pour ce qui est de l'utilisation, particulièrement de la définition du cadre de cette utilisation. En effet, tout au long d'une journée d'école, les élèves occupent ces aménagements, tantôt accompagnés par des enseignants, tantôt accompagnés par du personnel ATL. Posséder un modèle de comportement commun à ces situations permet à chacun de mieux vivre les espaces et ces temps professionnels.*⁸¹

Mais pour trouver ce modèle, encore faut-il s'en donner les moyens. **Dans le cadre du CLEF-WB, les réunions tenues avec les acteurs ont ainsi fait émerger un déficit de dialogue entre les parties prenantes, notamment à l'occasion du projet d'infrastructure.** Déficit entre les équipes techniques et les usagers de l'établissement, mais également déficit de concertation entre les usagers eux-mêmes. Or, dans le domaine de la conception d'un lieu, toute solution technique et/ou spatiale ne peut être envisagée que comme une réponse à des besoins, à des flux, à des ressources. Si le lieu préexiste, la réponse intelligente sera plus-value et non restriction. Aussi, il est de l'intérêt de toutes les parties agissantes au sein d'un complexe scolaire de pouvoir exprimer ses besoins et ses contraintes en temps utile, c'est-à-dire avant la formulation des solutions.

C'est la raison pour laquelle plusieurs groupes de travail ont particulièrement attiré l'attention sur l'importance des « étapes préalables » aux phases opérationnelles → [CF. ENJEU 3.2](#) → [CF. ENJEU 5.2](#). **Poser les bonnes questions, disposer d'une bonne connaissance des lieux, des contextes territoriaux et humains avant d'en envisager l'évolution, c'est se donner les moyens de trouver les bonnes réponses.** Si le lieu à investir ne permet pas de rencontrer les besoins en raison de sa taille ou des ressources disponibles, l'analyse des acteurs en présence dans l'environnement peut révéler des potentialités de mutualisation : une maison de quartier, une maison rurale, un club sportif, un centre culturel, une bibliothèque, etc. Soit autant de pistes à explorer mais qui impliquent dialogue et volonté de partage. C'est la seule hypothèse pour qu'adviennent des solutions viables et heureuses.

⁸¹ GOODPLANET & HE2B, *Évaluation de l'opération « Ose le vert, recrée ta cour » sur les pratiques professionnelles des enseignants au sein des écoles lauréates*, 2020, p. 36 [en ligne].

MISER SUR LE TERRITOIRE

Une autre barrière qu'il semble utile de faire tomber est celle territoriale. **Car la mutualisation, c'est non seulement un partage de locaux à organiser, mais c'est aussi envisager la fermeture de certains, en vue de rationaliser l'offre sur un territoire donné.** Ce qui revient à limiter la concurrence, là où un besoin serait déjà rencontré (comme lorsque le nombre d'élèves ne permet pas de remplir certaines classes). Nous avons vu en quoi l'implémentation du TC devrait conduire à des opportunités de mutualisation, à tout le moins entre établissements, voire entre PO ou réseaux →[CF. ENJEU 1.1](#). De même, l'analyse des ESHAR pouvait inviter à des renforcements de collaboration, en particulier au sein des zones de grande densité →[CF. ENJEU 1.3](#). **Dans un paysage fortement polarisé, toutes ces situations impliquent inévitablement des choix délicats dont les conditions pourraient reposer précisément sur l'état des infrastructures en présence et des besoins ressentis sur une zone donnée.** Le caractère « situé » d'un équipement, sa condition de lieu et son environnement pourraient ainsi représenter un critère déterminant.

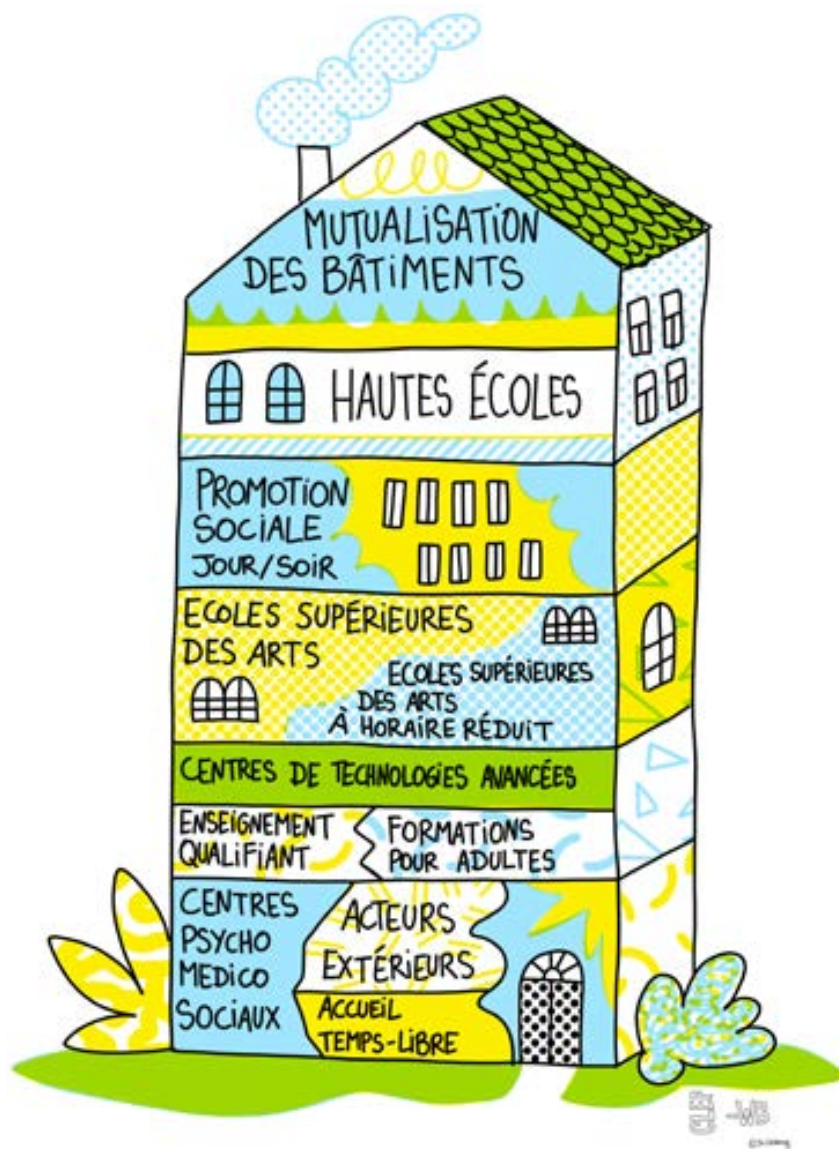
À un autre niveau, nous avons vu avec le PECA l'importance de pouvoir visualiser les possibilités de partage sur un territoire →[CF. ENJEU 1.3](#). Le Cdoc, répertoire créé en soutien aux acteurs du PECA, pourrait constituer, à terme, un outil précieux (éventuellement complété d'un outil cartographique) permettant aux établissements de disposer d'une vision des possibilités à proximité. **Concrètement, cette approche territoriale permettra de repérer les collaborations potentielles afin d'équilibrer les accès à des équipements performants au sein d'une zone donnée, en s'appuyant sur certains acteurs aptes à jouer le rôle de moteur dans les collaborations.** On pense notamment ici aux ESA qui, entre le monde de l'enseignement et celui professionnel de la culture, peuvent jouer un rôle crucial de relais.

MISER SUR LES ACTEURS PUBLICS

Finalement, il est nécessaire de revenir sur les possibilités financières pouvant contribuer à lever les barrières à la mutualisation. **Dans la mesure où tous les équipements sujets à mutualisation sont soutenus par des pouvoirs publics, il n'est effectivement pas inutile de se pencher sur les conditions d'octroi des diverses subventions, émanant tant des régions que de la FW-B.**

Pour ce qui est de la FW-B, il s'agirait tout d'abord de faciliter cette mutualisation et les possibilités de subventions communes. Une fois de plus, les normes physiques et financières représentent un objet de discussion, tant elles ne portent que difficilement les pratiques de partage ou leur financement conjoint. Si l'arrêté permet la réalisation de locaux non scolaires (qui restent non subventionnables) en complément d'une école, cette possibilité n'est pas clairement mise en évidence. Par ailleurs, la mise à disposition de locaux est évoquée, c'est uniquement entre établissements scolaires⁸², faisant fi des besoins liés à d'autres acteurs : ATL, CPMS, associations de quartier, soit autant de thématiques désormais ancrées dans les pratiques et portées par le PEE. Les surfaces supplémentaires permettant de faire fonctionner des mutualisations (stockage, circulations, etc.) ne sont en outre pas prises en considération. Finalement, la surface des infrastructures sportives scolaires y est directement tributaire du nombre d'heures de cours dispensées et donc plafonnée en fonction. Or, il apparaît de plus en plus

⁸² « Dans le cas où le pouvoir organisateur a pris l'engagement formel de mettre des locaux à la disposition de plusieurs établissements ou implantations, des regroupements de populations scolaires pourront être autorisés. Néanmoins, les surfaces ne pourront en aucun cas dépasser celles prévues au présent Arrêté pour l'ensemble des écoles concernées. » Cf. Arrêté du 6 février 2014, op. cit. art.6.



souvent qu'un PO envisage des locaux plus grands, précisément parce qu'il perçoit une subvention d'un autre pouvoir subsidiant imposant d'autres exigences, ou parce qu'il souhaite élargir l'utilisation/occupation à des activités extra-scolaires. Considérant le caractère contraignant des normes, il s'agit là d'une entrave demandant actuellement dérogation ⁸³.

Au-delà d'une simple facilitation, il est à se demander si ce n'est pas aussi un encouragement que la FW-B se devrait d'effectuer en collaboration avec les acteurs régionaux. Écoles, équipements sportifs, socio-culturels, espaces publics, mobilité, biodiversité et luttés contre les îlots de chaleur, à vrai dire, envisager des incitants financiers pour favoriser la mutualisation de ces investissements publics, permettre, en d'autres termes, le croisement des politiques publiques au sein d'un même lieu représenterait sans doute une forme de mutualisation à tous les étages.

⁸³ En 2021, la Commission des experts a validé le financement mixte d'une salle de sport (CFW-B + Fonds propres). Le PO a pris en charge le coût de la surface excédentaire par rapport à la norme physique ainsi que le coût des tribunes. Cela permettra la construction d'une salle de sport pouvant accueillir des compétitions.

INTRODUCTION

CONSIDÉRATIONS

ENJEUX

1

2

3

4

5

6

RECOMMANDATIONS



L'EFFICIENCE DES MOYENS FINANCIERS DE LA FW-B

Ce cinquième enjeu rassemble les constats relatifs à l'action fondamentale des politiques de construction scolaire de la FW-B : le financement des bâtiments. Sur les trente dernières années, ce financement n'a jamais été sensiblement revu, alors que les besoins étaient toujours plus grands et le parc vieillissant. Le manque d'entretien et l'absence d'investissement ont généré une détérioration accrue qui a elle-même mené à de nombreux surcoûts qui sont venus grever les moyens d'investissement des PO et, par extension, ceux de la FW-B. C'est une spirale négative qui s'est enclenchée et qui a plongé nos bâtiments scolaires dans l'état de délabrement que nous connaissons aujourd'hui.

Nerf de la guerre, le refinancement d'un milliard sur dix ans décidé par le gouvernement en septembre 2021 représente une grande opportunité pour rattraper progressivement le retard et rencontrer en partie les différents enjeux qui se présentent aujourd'hui et qui viennent d'être résumés. Il nécessite, ce faisant, de mettre en œuvre des dispositifs de financement adéquats et efficaces porteurs de qualité pour tous les acteurs de l'enseignement et leurs partenaires.

Au-delà donc des mécanismes financiers à mettre en œuvre pour le refinancement ⁸⁴, l'objectif du CLEF-WB a été d'évaluer l'efficacité des dispositifs actuels afin de les rendre plus performants. À cette fin, ce sont quatre aspects particuliers qui ont été étudiés : les difficultés que présentent ces dispositifs [→E5.1](#), la façon dont ils garantissent la qualité des bâtiments [→E5.2](#), les normes physiques et financières [→E5.3](#) et les mécanismes de financement alternatifs à envisager [→E5.4](#).

84 Cette mobilisation des moyens budgétaires est étudiée directement par les membres du gouvernement, sur proposition du ministre en charge des bâtiments scolaires.

CARTOGRAPHIE DES DISPOSITIFS DE FINANCEMENT ET DE LEURS PROBLÈMES

ENTRE FONDS CLASSIQUES ET PROGRAMMES SPÉCIFIQUES: UN PROCESSUS HISTORIQUE

Résultant de révisions décrétales successives, le paysage du financement des bâtiments scolaires en FW-B compte aujourd'hui cinq dispositifs :

FIG. 43

- le Fonds des bâtiments scolaires de l'Enseignement officiel organisé par la Communauté française (FBSCF) ;
- le Fonds des bâtiments scolaires de l'enseignement officiel subventionné (FBSEOS) ;
- le Fonds de garantie de bâtiments scolaires (FGBS) ;
- le Programme prioritaire de travaux (PPT) ;
- le Programme création de places (CP).

Comme l'indiquent clairement leurs noms, ces dispositifs épousent des objectifs et logiques différentes. **Souvent qualifiés de « fonds classiques » puisqu'issus du décret historique de 1990, le FBSCF, le FBSEOS et le FGBS ont été conçus comme des fonds structurels aux politiques de financement de la FW-B.** Découlant de la logique même du décret, ces fonds structurent le financement au départ des différents réseaux d'enseignement. **À l'inverse, les programmes PPT et CP ont été mis en place en réponse à des besoins et enjeux précis : la mise à mal du fonctionnement d'un établissement pour l'un, et le boom démographique pour l'autre.** Ces programmes visent à répondre à des enjeux urgents touchant tous les réseaux et, pour cette raison, sont ouverts à tous.

Le processus historique et les différences objectives de rôles, de missions et de responsabilités expliquent les différences entre ces dispositifs, à commencer par leur gestion. Destiné à assurer les investissements relatifs aux bâtiments dont la FW-B assume la charge de propriétaire, le FBSCF est géré par le Service général des infrastructures scolaires dépendant de la Direction générale des bâtiments de la logistique (DGBL) de WBE. La dotation du fonds couvre à la fois la maintenance du parc immobilier géré par WBE et les charges locatives ainsi que les travaux structurants utiles à son bon développement. Assurant le financement des bâtiments de l'enseignement subventionné (et de l'organisé pour le CP et le PPT), les quatre autres dispositifs sont gérés par le Service général des infrastructures scolaires subventionnées (SGISS). Ils disposent chacun d'une dotation spécifique, celles du PPT et du CP faisant l'objet d'une sous-répartition par réseaux. Si l'on analyse de plus près ces quatre dispositifs de subvention, la différence entre fonds et programme demeure également présente, et ce, à différents niveaux.

FIG. 44

Chronologie des dispositifs de financement de la FW-B

1990

Instauration des trois fonds « classique » : décret du 5 février 1990 relatif aux bâtiments scolaires de l'enseignement non universitaire organisé ou subventionné par la Communauté française.

**Le Fonds des
bâtiments scolaires
de l'enseignement
officiel organisé
par la Communauté
française**

**Le Fonds des
bâtiments scolaires
de l'enseignement
officiel subventionné**

**Le Fonds de garantie
des bâtiments
scolaires**

1996

Création du Programme d'urgence (PU) : ce programme était initialement prévu pour une durée limitée, mais son succès et sa nécessité ont conduit à son maintien.

2001

Création du Programme de travaux de première nécessité (PTPN).

2007

Instauration du **Programme prioritaire de travaux** par la réforme du PU et du PTPN : décret du 16 novembre 2007 relatif au programme prioritaire de travaux en faveur des bâtiments scolaires de l'enseignement fondamental ordinaire et spécialisé, de l'enseignement secondaire ordinaire, spécialisé et de promotion sociale, de l'enseignement artistique à horaire réduit, des centres psycho-médico-sociaux ainsi que des internats de l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécialisé, organisés ou subventionnés par la Communauté française.

2017

Instauration du **Programme création de places** en réponse au boom démographique : décret du 19 juillet 2017 relatif à l'offre de places dans les zones en tension démographique, aux subsides en matière de bâtiments scolaires, au programme prioritaire de travaux et au subventionnement des établissements d'enseignement obligatoire.

Accès des PO
aux différents dispositifs

	Les fonds classiques			Les programmes	
	FBSCF	FBSEOS	FGBS	CP	PPT
WBE	●			●	●
Officiel subventionné		●	●	●	●
Libre subventionné			●	●	●

Répartition
des dotations financières annuelles (€)

FBSCF

38,1 M

Non indexé depuis sa création en 1990

FBSEOS

22,4 M

Non indexé depuis 2019

FGBS

40,9 M

Capacité d'emprunt garanti

9,9 M

Enseignement officiel subventionné

31 M

Enseignement libre

PPT

51,4 M

6,6 M

WBE

15,7 M

Enseignement officiel subventionné

24,8 M

Enseignement libre

4,3 M

EDA

CP

21,8 M

4,8 M

WBE

8,6 M

Enseignement officiel subventionné

8,4 M

Enseignement libre

**FIGURE 44 PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES
DES DISPOSITIFS DE FINANCEMENTS EN SUBVENTION**

	FBSEOS	FGBS	CP	PPT
TYPLOGIE DE TRAVAUX ET CRITÈRE D'ÉLIGIBILITÉ				
Travaux relatifs à des interventions de types risques d'incendie et sécurité, hygiène et santé, vétusté des installations, accessibilité PMR.	●	●		●
Travaux relatifs à des interventions énergétiques : l'isolation de l'enveloppe extérieure et amélioration des équipements	●	●		●
Aménagement/modernisation/construction visant à augmenter la capacité d'accueil de l'école		●	●	● (1 classe max)
Construction nouvelle en vue d'ouvrir un nouvel établissement	●	●	●	
Achats d'immeubles bâtis en vue d'étendre ou créer une implantation scolaire	●	●	●	
Achats d'immeubles bâtis en vue de remplacer une implantation scolaire	●	●		
Achats de terrains en vue d'étendre ou créer une implantation scolaire		●	●	
Achats de terrains en vue de remplacer une implantation scolaire		●		
Location pour la création de places			● (Art. 35)	
INTRODUCTION DES DEMANDES				
Appel à projets			●	●
Flux continu	●	●	(Art 35)	Extrême urgence
SUIVI DU PROCESSUS				
Étape 1 Présentation du projet envisagé (esquisse)	Promesse de principe	Accord de principe	Accord de principe	Éligibilité
Étape 2 Moment du marché de travaux/fourniture	Promesse ferme (avant marché)	align="center">Accord ferme (après marché)	align="center">Accord ferme (après marché)	align="center">Demande d'intervention (après marché)
	Rectification sur adjudication (après marché)			
Étape 3 Liquidation	Sur base d'état d'avancement		Par tranche	
PLAFONDS ET TAUX DE SUBVENTION				
Taux appliqué	60%	↗	100%	60 à 80%
Plafond	Non	Non	Non	Oui
ORGANES DE CONSULTATION (HORS SGISS ET SUIVI BUDGÉTAIRE)				
AGE (inspection scolaire, pilotage, etc.)			●	
Commission inter-caractère			●	●
Fédération de PO			●	●
Conseil de gestion		●		

INTRODUCTION

CONSIDÉRATIONS

ENJEUX

1

2

3

4

5

6

RECOMMANDATIONS

- **Au regard du type de travaux couverts et des critères d'éligibilité** : le FBSEOS et le FGBS restent assez généraux quant aux types de travaux entrant en ligne de compte pour l'intervention de la FW-B. Le CP et le PPT définissent, en revanche, des critères d'éligibilité précis en réponse aux besoins spécifiques pour lesquels ils ont été mis en place.
- **Au regard de l'introduction des demandes** : le FBSEOS et le FGBS fonctionnent en flux continu. Les PO peuvent introduire leur demande de subvention auprès de la FW-B à tout moment. Le PPT et le CP fonctionnent par appel à projets annuel. Celui du CP est directement piloté par la FW-B (via circulaire), celui du PPT est piloté par les FPO (constituant des listes éligibles présentées à la FW-B. Les dossiers étant ensuite présentés à la FW-B au fil de l'eau et selon le principe de premier arrivé, premier servi).
- **Au regard du processus de subvention** : les dispositifs suivent un processus similaire, structuré en trois étapes : 1) celle d'accord de principe sur l'octroi de la subvention ; 2) celle de confirmation de l'octroi de la subvention ; 3) celle de liquidation de la subvention. Cette homogénéité des processus doit cependant être nuancée, notamment pour les pièces à présenter à chaque étape qui diffèrent en fonction du type de dispositif, de ses objectifs et critères d'éligibilité. L'étape de liquidation diffère également entre fonds et programmes : pour le FBSEOS et le FGBS, elle s'effectue selon un état d'avancement des travaux ; pour le PPT et le CP, elle s'effectue par tranches définies par le cadre réglementaire. Enfin, les instances d'évaluation sont différentes.

DES PROBLÈMES DE FOND DANS LES DISPOSITIFS DE FINANCEMENT

Au-delà d'une cartographie comparative, le CLEF-WB s'est attelé à un diagnostic approfondi des différents dispositifs. Dans le cadre du présent rapport, le FBSCF sera abordé dans le prochain enjeu. On reviendra donc ici sur les principaux constats relatifs aux autres dispositifs relevant de subvention.

LES DÉLAIS INCERTAINS DU FBSEOS

Le FBSEOS se caractérise par sa grande ouverture en matière de travaux éligibles. À l'exception de l'achat de terrain et de la location, tous les types d'opérations destinées aux établissements scolaires non universitaires, CPMS et internats sont admissibles : construction neuve, rénovation, aménagements et achat de bâtiment. La dotation annuelle couvre :

- la prise en charge de nouvelles demandes, en ce compris une part complémentaire au PPT ;
- les éventuels engagements complémentaires liés à des dossiers en cours : en fonction de l'évolution des projets et du montant des travaux, le montant de l'intervention peut être revu à la hausse (dans la plupart des cas) comme à la baisse (ce qui reste plus rare) à chaque étape de la procédure ;
- la redevance au Centre régional d'aide aux communes (CRAC) ⁸⁵.

⁸⁵ Pour rappel, le CRAC est un organisme d'intérêt public de la Région wallonne créé pour venir en aides aux pouvoirs locaux. En vertu d'un accord de coopération entre la FW-B et la RW conclu le 03/02/2011, le CRAC fut habilité à contracter un emprunt pour préfinancer des bâtiments scolaires situés en Wallonie et en Région de Bruxelles-Capitale (emprunt remboursé par la FW-B). Des enveloppes de financement accéléré ont été fixées via le dossier « Financement exceptionnel des bâtiments scolaires du réseau officiel subventionné » pour un montant d'environ 140,2 millions d'euros. Afin de rembourser les prêts bancaires contractés à cette occasion, le FBSEOS verse une contribution annuelle au CRAC.

En définitive, le principal problème de ce dispositif est d'ordre temporel, touchant à la gestion des délais qui se décline en trois difficultés.

FIG. 45

La première concerne les délais d'attente longs et incertains. Ces cinq dernières années, la valeur médiane du montant annuel des demandes de subventions de promesse de principe (1^{re} étape) s'élève à 48 millions d'euros. Les textes légaux ne fixant aucun critère de priorisation, le choix des dossiers en revient au ministre, dans le respect de la loi du 29 juillet 1991 sur la motivation des actes administratifs ⁸⁶. Les délais d'attente peuvent ainsi atteindre jusqu'à neuf ans, sans qu'il soit possible au SGISS de donner aux PO une échéance précise quant à l'obtention d'un accord.

La deuxième difficulté concerne le suivi des dossiers aux prolongations récurrentes. Une fois la promesse de principe obtenue, le PO doit soumettre un dossier pour la demande de « promesse ferme » sur la base d'un projet définitif, et un dossier pour la « rectification sur adjudication » une fois le marché de travaux attribué et le permis d'urbanisme obtenu. L'intervention, à chaque étape, d'un grand nombre d'intervenants et les aléas propres à tout projet d'infrastructure expliquent ainsi le dépassement récurrent et souvent légitime des délais fixés par la FW-B (notamment entre la promesse de principe et la promesse ferme), les PO sollicitant alors des prolongations de délais. Dans un même ordre d'idées, l'absence de délais légaux relatifs à l'introduction des demandes de liquidation complexifie la gestion des dossiers pour le SGISS. Le délai écoulé entre la fin des travaux et la clôture du dossier (paiement du solde de la subvention) peut aller de trois mois à cinq ans (avec une moyenne de deux ans), suscitant de nombreux encours. Au final, la durée moyenne d'un dossier entre l'octroi de la promesse de principe et le paiement du décompte final est de +/- huit ans.

Le troisième problème concerne le manque de visibilité des moyens budgétaires disponibles. La procédure prévoit, à chaque étape, de réajuster le montant de la subvention au fur et à mesure des avancées du projet et de sa concrétisation ⁸⁷. Si cette évolution est bien logique, on constate cependant des augmentations importantes entre le montant estimé à la promesse de principe et celui réellement engagé à la promesse ferme. En effet, la promesse de principe est accordée sur la base d'un projet peu défini souvent cause d'une sous-estimation

⁸⁶ En pratique, l'Administration propose au ministre une priorisation des dossiers sur la base de critères relatifs à la résolution de problèmes de sécurité, d'hygiène et/ou de salubrité.

⁸⁷ Le montant définitif de la subvention est établi en tenant compte des révisions de prix et des travaux supplémentaires et/ou modificatifs pour autant que le montant de l'engagement complémentaire ne dépasse pas 10 % du montant arrêté à l'étape de l'adjudication.

FIGURE 45 LES DEMANDES DU FBSEOS

COMPARAISON ENTRE LE MONTANT DES DEMANDES PAR RAPPORT AUX DISPONIBILITÉS BUDGÉTAIRES

Année civile (janvier)	Dotation annuelle du FBSEOS	Montant global des subventions des dossiers en DPP
2017	25.050.000 €	40.476.654 €
2018	25.050.000 €	35.786.805 €
2019	22.394.000 €	56.093.745 €
2020	22.394.000 €	73.473.108 €
2021	22.394.000 €	52.781.918 €

devant être revue à l'étape suivante. Cette variation du montant, corrélée à l'incertitude des délais d'avancement des dossiers, limite la possibilité de déterminer de manière précise les moyens budgétaires disponibles annuellement et, par conséquent, impose certaines précautions lorsqu'il s'agit d'accorder de nouvelles promesses de principe.

LA FAIBLE ATTRACTIVITÉ DU FGBS

Le FGBS représente un dispositif particulier ⁸⁸, ne proposant pas de subvention classique mais la garantie de remboursement en capital, intérêt et accessoires ainsi qu'une subvention en intérêts égale à la différence entre 1,25 % et le taux d'intérêt à payer pour des emprunts visant l'achat de bâtiment ou de terrain et tout type de travaux pour des bâtiments scolaires.

Introduites au SGISS, les demandes d'accord de principe sont soumises à l'analyse d'un Conseil de gestion, réuni cinq fois par an et composé de 18 membres : 6 pour l'enseignement libre subventionné, 6 pour l'enseignement officiel subventionné et 6 pour le gouvernement. Une fois l'accord du Conseil obtenu ⁸⁹, le PO dispose de 24 mois pour introduire au SGISS le dossier définitif et ainsi engager la procédure d'obtention du prêt. Par la suite, et au fur et à mesure des travaux, le PO introduit ses demandes de liquidation au SGISS qui autorise la banque à prélever les montants correspondants sur le prêt garanti et à les verser sur le compte du PO.

La principale interrogation que suscite le FGBS concerne son attractivité. De fait, si dans les années 2000, les PO pouvaient rester plusieurs années sur liste d'attente avant d'accéder au FGBS, le plafond de capacité annuelle n'est désormais plus atteint. Plusieurs facteurs ont été avancés par le groupe de travail pour expliquer cette baisse de l'utilisation du FGBS.

Le premier facteur tient à la baisse des taux bancaires actuellement inférieurs à 1,25 %. Le mécanisme du FGBS perdrait dès lors tout son intérêt pour les PO puisque la subvention en intérêt de la FW-B n'intervient qu'au-delà de ce taux. Plusieurs éléments nuancent cependant cette interprétation :

- les banques confirment que les taux qu'elles proposent se révèlent meilleurs dans le cas d'un prêt garanti par la FW-B que dans le cas d'un prêt classique (moins 0,50 % en moyenne), la garantie de la FW-B facilitant aux PO l'accès à l'emprunt ;
- le FGBS assure une certaine stabilité aux PO : ces derniers ont l'assurance de toujours payer un maximum de 1,25 % durant toute la durée de remboursement (indépendamment des révisions quinquennales prévues). En outre, l'hypothèse d'une rehausse des taux bancaires dans les années à venir ne peut être totalement exclue ;
- finalement, s'il est vrai que la baisse des taux ne rend plus nécessaire la subvention en intérêt de la FW-B, des taux bas demeurent dans tous les cas plus profitables aux PO que des taux élevés, permettant de stabiliser la charge sur la période de remboursement.

Le deuxième facteur tient à la stratégie d'usage des fonds mis en œuvre par les PO. Ces derniers réalisent un maximum de travaux en bénéficiant d'une subvention directe, notamment via les PPT et CP. Ainsi, le FGBS intervient aujourd'hui

⁸⁸ Il existait déjà avant la communautarisation sous le nom de Fonds national de garantie des bâtiments scolaires et était constitué en organisme d'intérêt public jusqu'en 1997.

⁸⁹ Un avis des FPO compétentes est requis avant octroi de l'accord du Conseil de gestion. Dans la pratique, il s'agit d'un avis sur la capacité de remboursement du pouvoir organisateur.

principalement pour couvrir la part complémentaire aux autres subventions déjà obtenues ⁹⁰.

Le troisième facteur a trait au niveau d'endettement des PO, en particulier ceux de l'enseignement libre. Nombre d'entre eux ont réalisé des travaux via des prêts garantis qu'ils remboursent encore. Leur trésorerie ne leur permet pas de réali- ser à nouveau un emprunt important avant d'avoir terminé le remboursement des précédents.

LES CONTRADICTIONS DU PPT

Le PPT vise une série d'interventions qui touchent à des travaux de première nécessité et/ou urgents au regard du fonctionnement d'une implantation : la sécurité, l'hygiène, la stabilité, le confort thermique, l'accessibilité PMR, etc. Les bâtiments éligibles sont tous ceux relevant de l'enseignement obligatoire, mais aussi ceux de l'EPS de niveau secondaire, de l'ESAGR et des CPMS. Aujourd'hui, de nombreux aspects du PPT s'avèrent problématiques tant ils sont en contradic- tion avec les objectifs initiaux.

FIG. 46

Le premier concerne la lenteur du processus, notamment la constitution annuelle des listes éligibles. Définie par circulaire, cette dernière débute par le dépôt des demandes auprès des FPO, selon des modalités variables ⁹¹. Les candi- datures retenues par les FPO sont transmises pour le 1^{er} juin au SGISS qui en fait l'analyse, puis soumises en septembre à l'avis de la Commission inter-caractère (CIC), avant d'être validées par le gouvernement au plus tard le 31 octobre. Dans une majorité de cas, le PO ne se sera pas risqué à poursuivre son projet avant confirmation de son éligibilité. Après l'attribution du marché de travaux, le PO doit déposer un dossier définitif au SGISS qui sera également soumis à la CIC avant de recevoir un accord ferme de subvention avec un délai de traitement de 147 jours en moyenne ⁹², les travaux ne pouvant débiter avant l'octroi de cet accord.

Cette multitude d'étapes complexifie et ralentit fortement le PPT, alors qu'au regard de ses objectifs et de son intitulé, tout un chacun espère que la notion de « prioritaire » soit aussi synonyme de « rapidité ». Si la législation prévoit une mesure « d'extrême urgence », permettant au PO de demander l'autorisation de débiter les travaux avant l'introduction de la demande de subvention, cette der- nière reste peu efficace : l'ambiguïté de la notion, les imprécisions du décret quant aux modalités (délais, étape, etc.) s'avèrent peu rassurantes pour les PO, leur faisant courir le risque de préfinancer des travaux qui pourraient ne pas être subventionnés si le dossier introduit se révèle non conforme.

Un deuxième problème soulevé concerne les critères d'accès et leur souplesse d'interprétation. Définis par le décret, certains critères s'avèrent effectivement ambigus au regard des objectifs et du cadre du PPT. En particulier, une interpréta- tion large de la notion de « remplacement d'infrastructures de dimension modeste inadaptées aux exigences scolaires » peut conduire (et a conduit) au financement de travaux de construction dépassant les objectifs initiaux du PPT. Il en va de même concernant la dérogation automatique accordée pour la création de places « si celle-ci porte sur une seule classe et n'est pas la finalité première du projet » qui crée une confusion au regard des autres dispositifs de subvention.

Une troisième problématique tient aux différents plafonds limitant les inter- ventions financières. Si cette imposition du décret visait certainement à répartir

⁹⁰ En l'occurrence, la totalité des PO de l'enseignement libre sollicitent un prêt garanti complémentaire lorsqu'ils bénéficient d'une subvention au PPT ou au CP. En revanche, les PO de l'enseignement officiel bénéficient souvent de taux avantageux sans intervention du FGBS, les parts complémentaires qu'ils peuvent obtenir étant plus réduites dans la mesure où ils peuvent bénéficier de l'intervention du FBSEOS.

⁹¹ Les candidatures sont tantôt à transmettre pour décembre (CECP/CPEONS), en mai (FELSI), tantôt traitées en flux continu (SeGec).

⁹² Étude réalisée sur 420 dossiers introduits entre janvier 2019 et juin 2020, tous réseaux confondus.

les moyens entre un nombre important d'établissements (en restant dans des montants d'intervention raisonnables), les plafonds conduisent les PO à privilégier la succession de petites interventions ponctuelles au lieu d'une intervention plus globale et donc plus efficiente et qualitative ⁹³. Ceci crée, en outre, un déséquilibre à l'avantage des PO disposant d'un parc constitué de petites infrastructures sur plusieurs sites, par rapport aux PO propriétaires de grandes infrastructures sur un seul site. On constate, par ailleurs, une augmentation significative des dérogations au premier seuil accordées par le gouvernement, perdant alors leur valeur d'exception et prolongeant les délais.

Une quatrième question concerne la compatibilité du PPT avec d'autres financements. Depuis 2011, le décret exclut explicitement cette hypothèse, l'objet des travaux subventionnés devant être entièrement couverts par le PPT et ne pouvant pas faire partie d'un investissement plus large financé par d'autres biais. Il autorise toutefois les PO à mener parallèlement des travaux qui seraient sans commune mesure à ceux objets du PPT. L'ambiguïté même de la notion d'investissement et de ses limites suscite dès lors des situations contraires et potentiellement absurdes au regard de la rationalité de certains travaux (p. ex. un remplacement de toiture, critère accepté par le PPT mais pouvant rapidement atteindre les plafonds).

93 Rappelons cependant que les plafonds sont calculés sur le montant global des interventions cumulées sur cinq ans.

FIGURE 46 LES CONTRADICTIONS DU PPT

COMPARAISON ENTRE LES LISTES ÉLIGIBLES ET L'UTILISATION EFFECTIVE DU BUDGET (%)

	Volume des listes en regard du budget disponible (%)	Utilisation du budget annuel en engagement (%)
2016	235	99,9
2017	175,49	73,36
2018	175,26	79,43
2019	275	95,13
2020	304,44	87,40

DOSSIERS EN DÉROGATION PAR RAPPORT AU PLAFOND ENTRE JANVIER ET MAI 2021 (%)

WBE	0
Officiel subventionné	39
Libre subventionné	59
Total	46

Un cinquième problème concerne la liquidation de la subvention par rapport à la temporalité des travaux. Cette dernière s'effectue en quatre avances : une de 30 % lorsque le montant des travaux réalisés atteint 10 % du montant final estimé ; une deuxième de 30 % lorsque le montant des travaux réalisés atteint 40 %, une troisième de 30 % lorsque le montant des travaux atteint 70 % et finalement le solde du décompte final. Or, lorsque le montant du dossier est important, le versement de la première avance surviendra assez tardivement, ce qui mettra en difficulté les PO ne disposant pas de fonds propres en suffisance pour honorer les premières factures dans les délais légaux.

Au regard de ces différents constats, il apparaît que le PPT ne répond plus à sa mission initiale, à savoir apporter une réponse rapide et efficace à des demandes ponctuelles et/ou urgentes pour des travaux de première nécessité.

Ceci concourt à expliquer le nombre important de projets abandonnés et non aboutis au-delà des trois années d'admissibilité de la demande. De fait, alors que le décret prévoit que les listes éligibles comprennent des projets à concurrence de 150 % des crédits disponibles (et qu'en pratique les listes constituées vont au-delà de ces 150 %), certaines années, le budget annuel disponible n'a pas pu être utilisé, faute de dossiers aboutis dans les délais en nombre suffisant ⁹⁴.

FIG. 46

LA NÉCESSITÉ RELATIVE DU CP

Créé en réponse au boom démographique précédemment analysé → [CF. ENJEU 2.1](#), le CP vise à subventionner des projets d'infrastructures permettant de créer de nouvelles places dans l'enseignement obligatoire ordinaire et spécialisé où un manque se fait sentir. Il couvre tout type d'intervention : achats d'immeubles, travaux de rénovation, d'extension ou nouvelles constructions dans des implantations scolaires existantes ou à créer. Au-delà des limites du monitoring déjà analysées → [CF. ENJEU 2.1](#), plusieurs problématiques peuvent être constatées au niveau du dispositif de financement en soi.

FIG. 47

La première tient au caractère très restrictif du programme par rapport à la logique d'extension d'un établissement. En effet, étant donné que seuls les travaux concourant à la création de places dans une zone déclarée en tension peuvent bénéficier d'une subvention, le SGISS se voit obligé de soustraire du calcul de la subvention certains postes pourtant consécutifs à l'extension de l'établissement ⁹⁵. Dès lors, il n'est pas rare que les PO sollicitent d'autres programmes en complément, complexifiant le financement et la gestion des dossiers. Ce caractère restrictif nuit, en outre, au développement d'une intégration qualitative et pérenne des nouvelles places.

La deuxième problématique touche à l'usage variable du taux de subvention. Le CP est le seul programme pouvant couvrir 100 % des travaux. Néanmoins, considérant les limites de l'enveloppe budgétaire disponible, certains (F) PO limitent le taux d'intervention, ce qui leur permet d'avoir plus de projets retenus. Pertinente, cette stratégie permet « un bras de levier » plus important pour les (F) PO en termes de nombre de places qui seront créées.

Un troisième point porte sur la pertinence du système d'appel à projets par rapport à la maturité des dossiers et une priorisation basée sur les délais. La publication annuelle des zones en tension demande aux PO de réagir très rapidement lorsque leur établissement se retrouve dans lesdites zones. Il en résulte la présentation de dossiers mal ou insuffisamment préparés et donc davantage susceptibles de ne pas aboutir dans les délais d'ouverture annoncés alors que cela constitue un critère de priorisation des dossiers. Entre 2016 et 2019, le SGISS

⁹⁴ Cette problématique a bien entendu été atténuée avec la transformation du PPT en SACA en janvier 2021, le budget étant reporté et plus perdu, mais la réalité de terrain reste la même.

⁹⁵ Par exemple, si la création de nouvelles places nécessite d'agrandir et de rénover le réfectoire de l'établissement, la subvention couvrira cette dépense au prorata des nouvelles places créées et non de la population totale.

constate ainsi qu'en moyenne 40 % des dossiers retenus n'ont pas tenu les délais annoncés. Notons que les retards de délais ont un impact sur la consommation des enveloppes budgétaires.

Un quatrième point concerne l'équilibre et la pertinence des critères de priorisation du CP. Parmi ces derniers, on compte des critères d'ordre qualitatif (intérêt pédagogique, qualité architecturale, situation géographique). Visant à assurer que les investissements répondent aux enjeux contemporains, ces critères n'interviennent qu'indirectement dans le classement, leur légitimité étant remise en question par certains, faute d'outil d'évaluation suffisant, voire d'expertise pour ce qui concerne le volet pédagogique. Au final, ce sont principalement le critère de coût par place créée (qui élude toute dimension qualitative et défavorise l'enseignement qualifiant dont les locaux spécifiques coûtent plus cher) et celui du délai d'ouverture (avec les limites que l'on a vu) qui dirigent la sélection.

Considérant ces différentes difficultés, la question cruciale qui se pose est bien celle de la pertinence du maintien du CP au regard des besoins actuels. Comme nous l'avons vu, il est constaté que le besoin de places pour certains niveaux d'enseignement tend à se stabiliser, voire à décroître. **Ayant permis de créer en moyenne 5.000 places par appel, le succès du CP a largement contribué à cette diminution des besoins. Certes, cette dernière ne se marque pas partout sur le territoire de la FW-B et une tension démographique se maintient en certaines zones. Mais la nécessité de ce programme spécifique avec les limites que nous avons vues peut être désormais remise en question.**

LA COMPLEXITÉ D'UNE OFFRE ENCHEVÊTRÉE

La cartographie et l'analyse des dispositifs de subvention ont permis de dresser un diagnostic relativement complet de chacun en soulignant leurs difficultés propres. **Avec la complexité interne aux processus, demandant à être tantôt fluidifiés tantôt mieux encadrés, ces analyses révèlent surtout la grande complexité de l'offre de subvention de la FW-B, portant la trace de réformes successives et se dispersant entre quatre dispositifs différents.** Si leurs processus partagent certaines caractéristiques – au travers de deux tendances entre fonds et programmes –, les nuances et spécificités de chacun brouillent la lecture et la compréhension globale des étapes à franchir pour les bénéficiaires. Variant d'un dispositif à l'autre, les différentes instances d'avis, dont les missions se révèlent parfois très peu définies, participent également à cette complexité, générant une confusion des registres et des compétences.

Cette complexité est accentuée par la superposition des champs d'application de ses dispositifs en fonction des programmes auxquels les PO ont accès. Dans le but d'offrir le maximum de « services » aux PO, tentant de répondre à leurs besoins au fil du temps et des évolutions, la multiplication des dispositifs a produit un chevauchement qui complexifie le choix des PO et les incite tantôt à introduire simultanément une même demande dans plusieurs dispositifs, tantôt à additionner des demandes différentes dans plusieurs programmes afin de couvrir leur besoin. Un phénomène que la logique des parts complémentaires entérine et, dans une certaine mesure, encourage. **Signalé par l'Inspection des finances et la Cour des comptes, cet enchevêtrement des financements représente une entrave fondamentale à la bonne vision des investissements financiers de la FW-B qui se retrouvent dispersés entre des dispositifs variés.** Il trouve, en outre, des conséquences pratiques tant pour la FW-B que pour les opérateurs qu'elle est censée soutenir.

FIGURE 47 LA RÉPONSE DU CP AU BESOIN

DOSSIERS NE RESPECTANT PAS LES DÉLAIS DE MISE EN ŒUVRE ANNONCÉS (%)							
Année civile (janvier)	2016	2017	2018	2019			
WBE		0	33	0			
Officiel subventionné	0	67	33	14			
Libre subventionné	83	53	36	41			
RÉPARTITION DES NOUVELLES PLACES EN CRÉATION DE 2017 À 2020 (%)							
Les appels à projets 2017, 2018, 2019 et 2020 ont permis d'envisager sur la base des projets ayant reçu un accord de principe la création d'un nombre total de 19.089 nouvelles places.							
WBE				10			
Officiel subventionné				31			
Libre subventionné				59			
ÉVOLUTION DU BESOIN ENTRE APPELS À PROJETS SUCCESSIFS (NB)							
		Total		RW		RBC	
		Fond.	Sec.	Fond.	Sec.	Fond.	Sec.
Objectif 7 %	AP 2018	2.471	14.929	1.061	6.905	1.410	8.024
	AP 2019	750	12.959	731	8.376	19	4.583
	AP 2020	180	10.058	180	7.997	0	2.061
	AP 2021	178	6.073	178	5.844	0	229
Objectif 10 %	AP 2018	5.859	24.573	2.657	13.687	3.202	10.886
	AP 2019	5.798	23.690	3.364	15.963	2.434	7.727
	AP 2020	1.567	20.210	750	15.316	817	4.894
	AP 2021	745	14.859	679	12.189	66	2.670

Ce tableau reprend les objectifs en matière de construction de places au moment du lancement de chaque appel à projets (AP). Il apparaît que le nombre de places à construire a fortement diminué, que ce soit au fondamental ou au secondaire.

Au niveau du SGISS, on observe ainsi une difficulté quant à la capacité de suivre des dossiers financés par plusieurs dispositifs. Une difficulté qui est accentuée par le manque d'outils de gestion centralisée. Les outils informatiques de pilotage des dossiers actuellement utilisés demandent ainsi à être modernisés afin de faciliter et simplifier le traitement des dossiers. À ce propos, on notera que le cadastre des bâtiments initié dans le cadre de l'enquête CLEF-WB représente un outil de gestion puissant dont le développement permettrait à l'administration d'optimiser le suivi des investissements et l'identification d'opportunités territoriales.

Au niveau des acteurs de terrain, c'est une véritable science de « l'ingénierie de la subvention » à laquelle les PO doivent désormais se former afin de mener à bien leur projet, pour maximiser leur chance d'être retenus en fonction du type de travaux, des éventuels montants plafonds, des délais d'attente. Une fois réussis, ces montages financiers demandent une grande coordination entre les différentes étapes et délais des programmes, complexifiant la gestion du projet.

Au fil des réflexions du CLEF-WB, les établissements tout comme les (F)PO ont ainsi signalé la grande difficulté de certains pour ne serait-ce que comprendre les sources de financement disponibles, quelles qu'elles soient, et en comprendre le fonctionnement. **Cette complexité constitue un facteur dissuasif pour certains porteurs de projet peu expérimentés et qui ne bénéficient pas de soutien extérieur.** Non content de complexifier le travail de tous, dans le contexte des moyens financiers réduits que nous connaissons, ce chevauchement induit par conséquent une dynamique de concurrence, pour le moins contre-productive, entre les PO.

UNE MARGINALISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET TOUT AU LONG DE LA VIE

Un dernier élément ayant particulièrement retenu l'attention du CLEF-WB a trait à la place occupée par l'enseignement supérieur et tout au long de la vie au sein des dispositifs de financement. **À cet égard, il faut souligner d'emblée que les institutions du supérieur n'ont accès qu'aux trois fonds classiques (FBSCF, FBSEOS, FGBS), selon les mêmes conditions que l'enseignement obligatoire (autrement dit en fonction de leur réseau).** Seuls les établissements de l'EPS relevant du niveau secondaire ont accès au PPT.

Réalisée sur la période de 2010-2020, l'analyse de l'utilisation des financements de la FW-B pour ces institutions atteste, ce faisant, une relative sous-utilisation de ces opportunités. Cette tendance est particulièrement marquée dans le cas du FBSEOS ainsi que, dans une moindre mesure, du FGBS depuis les exercices 2012-2013. Force est de constater, dès lors, que la part qui leur est dévolue demeure réduite comparativement à la place qu'elles occupent dans le paysage de l'enseignement en FW-B. Cette marginalisation n'a pas manqué de susciter plusieurs réflexions au sein du CLEF-WB, se situant sur deux niveaux distincts, l'un de nature explicative, l'autre de nature plus politique.

FIG. 48

UNE INSCRIPTION DIFFICILE DANS LES DISPOSITIFS DE SUBVENTION

Sur un plan explicatif, le groupe de travail a tenté de mieux comprendre les raisons de cette sous-représentation de l'enseignement supérieur et de promotion sociale dans les dispositifs de financement. La concertation avec les acteurs de terrain a mis en avant plusieurs facteurs éclairants.

FIGURE 48 ANALYSE DU FINANCEMENT DES HE, ESA ET EP (2010-2020)

Avec pour référence les engagements qui ont été effectivement pris, cette analyse réalisée en juillet 2021 a permis d'identifier, pour chaque type d'enseignement et chaque réseau/PO, le nombre de dossiers financés, le nombre d'établissements qui y ont fait appel, le montant total des subsides octroyés et le pourcentage des financements alloués à ces institutions.

ANALYSE DU FBSCF

	HE	ESA	EEPS	TOTAL
Nombre d'établissements	5	5	29	39
Montant total	29,8 M €	8,9 M €	9,8 M €	48,4 M €
% de la dotation de base	6,5%	1,9%	2,1%	10,5%
% du financement utilisé (financements annuels et exceptionnels)	4 %	1,2 %	1,3 %	6,5 %

Il faut noter qu'une série de dotations exceptionnelles sont venues s'additionner à la dotation annuelle à partir de 2016, dont une partie concerne des grands projets de rénovation, construction ou acquisition à destination de ces établissements. Ces montants n'ont pas encore été engagés et ne sont donc pas repris ici.

Le FBSCF se distingue des autres dispositifs analysés dans la mesure où il ne couvre pas que des investissements d'acquisition, construction ou rénovation. Sur la période étudiée, environ 32 % du fonds a été consacré aux locations, environ 42 % aux investissements et environ 25 % à l'entretien. Pour ce qui est des ESA, la part consacrée aux locations est plus importante (environ 60 %), ce qui implique que la part consacrée aux investissements et à l'entretien est logiquement plus réduite, puisqu'elles n'ont pas de charge de propriétaires. On peut encore noter que les travaux relatifs au PPT concernent environ 9 % des sommes allouées à l'EPS. Ces investissements représentent environ 1,4% de la somme des dotations PPT pour 2010-2020.

ANALYSE DU FBSEOS

	HE	ESA	EEPS	TOTAL
Nombre de dossiers	1	0	3	4
Nombre d'établissements	1	0	3	4
Montant total	688.500 €	0	266.00 €	955.000 €
% du fonds utilisé	0,3 %	0 %	0,1 %	0,4 %

Les dossiers repris dans ce tableau concernent des engagements pris en 2010, 2012 et 2015. Le FBSEOS n'a donc été sollicité par aucun établissement de 2016 à 2020. Deux dossiers dont l'engagement budgétaire était prévu en 2021 n'ont pas été comptabilisés dans l'analyse : un concernant une nouvelle construction pour une HE (+/- 4,1 M € engagés effectivement en 2021), l'autre concernant la démolition et la reconstruction de trois bâtiments scolaires, dont un appartenant à un EEPS (+/- 6,9 M € reporté). Précisons que :

Les trois établissements de promotion sociale qui ont sollicité une intervention du FBSEOS l'ont fait en complément d'une subvention accordée par le PPT. Le FBSEOS est donc utilisé à titre de complément de dossiers qui entrent dans une autre logique.

En 2010, trois dossiers ont été financés via le CRAC, pour un montant total de 11,5 M €. Ces dossiers concernent deux implantations d'une HE (10 M €) et un dossier de l'EPS (1,4 M €). Vu la spécificité du mécanisme de financement, ils n'ont pas été comptabilisés dans le tableau ci-dessus.

En ce qui concerne la nature des investissements : le dossier soumis par une HE concerne une nouvelle construction ; les trois dossiers de l'EPS (soumis en complément d'une subvention PPT) concernent de petits travaux de rénovation (toiture, isolation).

INTRODUCTION	ANALYSE DU FGBS				
	LIBRE SUBVENTIONNÉ				
		HE	ESA	EEPS	TOTAL
	Nombre de dossiers	19	6	12	37
	Nombre d'établissements	6	4	9	19
CONSIDÉRATIONS	Montant total	76,5 M €	10 M €	25,5 M €	111 M €
	% du fonds utilisé	12,1 %	1,6 %	4 %	17,8 %
	OFFICIEL SUBVENTIONNÉ				
		HE	ESA	EEPS	TOTAL
	Nombre de dossiers	0	0	3	3
ENJEUX	Nombre d'établissements	0	0	3	3
	Montant total	0 €	0 €	177.240 €	177.240 €
	% du fonds utilisé	0 %	0 %	0,1 %	0,1 %
	<p>La répartition des dossiers n'est pas linéaire, que ce soit sur la période considérée ou par établissement. Plus de la moitié des dossiers (25 sur 40) ont été engagés entre 2010 et 2012. En outre, 14 des 19 dossiers HE relèvent de trois établissements. Entre 2010 et 2020, 12 établissements ont bénéficié d'une intervention du FGBS en part complémentaire au PPT, pour un montant total d'emprunt garanti à 0,7 M €. En ce qui concerne la nature des investissements, les dossiers concernent : des acquisitions (52,1 M €) ; de nouvelles constructions (35,9 M €) ; des travaux de rénovation, aménagements ou modernisation (23,4 M €), des petits travaux de rénovation (0,7 M €).</p>				
	1				
2					
3	ANALYSE DU PPT POUR LES EEPS SECONDAIRE UNIQUEMENT				
4	Nombre de dossiers				14
5	Nombre d'établissements				10
6	Montant total				1,5 €
	% du fonds utilisé				0,3 %
	<p>Les EEPS secondaire et secondaire/supérieur représentent environ 4,5% de la totalité des établissements qui ont accès au PPT. En termes de nombre d'apprenants, l'EPS représente environ 13,64 % de la population scolaire de l'ensemble des enseignements ayant accès au PPT. Le pourcentage d'utilisation du PPT de 0,35% est donc très faible en comparaison de la place qu'occupe l'EPS par rapport aux autres types d'enseignement.</p>				
RECOMMANDATIONS					

Touchant particulièrement le supérieur, le premier facteur concerne la spécificité même du patrimoine concerné. Comme nous l'avons vu ^{→CF. ENJEU 1.2}, ce dernier est constitué de bâtiments de taille très importante, se situant souvent en centre urbain. La spécificité de leur enseignement implique, par ailleurs, des besoins infrastructurels exigeants (structures, tailles, techniques, etc.). Les montants relatifs aux projets de rénovation ou de construction en sont par conséquent bien plus élevés que ceux des projets de l'obligatoire. Répondre à la demande de ces institutions, pouvant s'élever à des dizaines de millions d'euros, se confronte ainsi au risque de grever la capacité des fonds. À titre d'exemple, au sein du FGBS, certaines demandes ont ainsi dû être ventilées sur plusieurs années afin de financer le projet dans les limites du dispositif. Le plus souvent, le Conseil de gestion donnera ainsi son accord sur l'ensemble du projet mais comptabilisera à hauteur de 2,5 millions d'euros par année⁹⁶. Si, à proprement parler, les dispositifs n'empêchent donc pas le financement de ces projets, souvent exceptionnels par leur envergure et leurs ambitions, en complexifient grandement le développement et peut dissuader les PO de faire appel au FGBS.

Découlant directement du premier, le deuxième facteur concerne la grande complexité de ces dossiers. À coûts importants, montages financiers ardues. Entre financements de la FW-B, financements propres et autres partenariats, ces dossiers – plus encore que ceux de l'obligatoire – demandent une grande expertise et une grande énergie de la part des PO et des établissements. En la matière, la situation de ces institutions s'avère très diverse. Certains PO ou établissements soulignent ainsi le manque d'expertise disponible en interne afin de compiler les dossiers requis pour solliciter ces financements. Aussi, si certains parviennent à rassembler l'expertise et les ressources humaines nécessaires à ces opérations, d'autres renoncent tout simplement à faire appel aux subventions pour s'épargner leur complexité en portant le projet de manière autonome (économies réalisées par l'établissement, remboursement des prêts sur fonds propres, etc.), voire pour l'abandonner complètement.

Touchant particulièrement l'EPS, le troisième facteur concerne la position particulière de ces institutions, dont de nombreuses partagent leurs locaux avec d'autres types d'enseignement. Dans le cadre de l'analyse des dispositifs, il a ainsi été matériellement impossible d'identifier les établissements de l'EPS ayant bénéficié de financements via la demande d'un établissement de l'enseignement obligatoire. À n'en pas douter, ces situations existent, l'Administration en a quelques exemples, mais elles n'apparaissent pas dans les statistiques. Au-delà de la nuance méthodologique, ceci est en soi révélateur des difficultés de suivi administratif lié à ce genre de situation qui constitue pourtant la réalité d'une importante part de ces établissements ^{→CF. ENJEU 1.2}.

UNE COMPARAISON MALAISÉE ET MALAISANTE

De manière plus fondamentale – et sans doute plus idéologique –, le deuxième type de réflexion émis par le groupe de travail concerne la pertinence de financer via les mêmes dispositifs les infrastructures du supérieur et de la promotion sociale et celles de l'obligatoire. Le groupe de travail a ainsi souligné les réelles difficultés que cela engendre.

En pratique, dans le cadre budgétaire qui nous incombe et qui implique une nécessaire priorisation des dossiers, cela revient à mettre en comparaison des projets qui, comme on vient de le voir, sont de natures très différentes. Cette comparaison n'est pas exempte de biais. D'une part, les établissements de l'obligatoire sont bien plus nombreux et occultent dès lors, au quotidien et dans les instances de décisions, les autres institutions. D'autre part, les services chargés de la gestion des subventions disposent de moins d'expertise dans les contextes

particuliers de l'enseignement supérieur ou de promotion sociale, au vu du faible nombre de dossiers traités jusqu'ici.

Plus que malaisée, il transparait de la concertation avec les acteurs que cette « mise en concurrence » de l'obligatoire et du supérieur est malaisante. Parce qu'elle conduit à faire des choix entre des niveaux, nous dirions même des registres, d'enseignements et de dossiers très différents. Si d'aucuns seraient tentés de dire qu'« un bâtiment est un bâtiment », les besoins infrastructureux du supérieur et de l'EPS et ceux de l'obligatoire ne peuvent être ni comparés ni abordés de manière similaire. Et quand bien même une telle comparaison devrait-elle être faite, elle mériterait, à tout le moins, certaines balises et gages qui, à l'heure actuelle, sont totalement absents des dispositifs de financement.

On le sent, à travers cette comparaison et ces difficultés, il se rejoue au niveau des infrastructures une question touchant au statut même des institutions du supérieur et de l'EPS ainsi que de la reconnaissance et des moyens que les politiques de la FW-B leur accordent pour se développer. À ce propos, le groupe de travail a rappelé en quoi les répartitions des compétences ministérielles ont, en général, pour conséquence de découpler la compétence « fonctionnelle » (enseignement supérieur ou promotion sociale) de la compétence sur le financement des bâtiments, ce qui ne facilite pas toujours la gestion de cette matière et la bonne coordination entre le « contenu » (l'enseignement) et le « contenant » (les bâtiments). Or, si ce découplage se retrouve également au niveau de l'enseignement obligatoire, il n'est pas d'actualité pour les universités. En effet, le financement des infrastructures universitaires repose sur une base légale et un fonctionnement totalement distinct des autres institutions d'enseignement supérieur ⁹⁷. **C'est dire que si l'ensemble de ces éléments peut expliquer la faible mobilisation des dispositifs de financement au profit des bâtiments des institutions du supérieur et de la promotion sociale, ils posent également la question d'une plus grande autonomie des établissements du supérieur dans la gestion de leurs infrastructures, qui constituerait peut-être une solution pour une meilleure prise en compte des spécificités propres à chaque type d'enseignement et à chaque établissement** ⁹⁸.

⁹⁷ Cet état de fait a encore été illustré dans le cadre du plan de relance européen : les HE, les ESA et les EPS n'ont pu proposer leurs projets que dans le cadre de l'appel qui était également destiné à l'enseignement obligatoire, ce dernier s'imposant, logiquement, tant dans la préparation de l'appel que dans le panel des répondants potentiels. Les universités ont par contre bénéficié d'un appel à projets spécifique.

⁹⁸ Notons qu'en Communauté flamande, les HE et les ESA ont acquis cette autonomie. Il convient de rappeler à nouveau que, de surcroît, les besoins d'une ESA, d'une HE ou d'un EEPS peuvent être très différents au vu des disciplines enseignées.

DES FINANCEMENTS QUI GARANTISSENT LA QUALITÉ DES LIEUX D'ENSEIGNEMENT

SOUTENIR LES PO DANS LEUR INVESTISSEMENTS

L'efficacité des dispositifs de financement ne se mesure pas uniquement à l'aune de la rapidité ni de la simplicité de leurs réponses aux demandes de financement des PO. Plus fondamentalement, elle tient à la manière dont ces financements garantissent la qualité de nos bâtiments. Constituant bien évidemment le fil rouge des réflexions du CLEF-WB, au niveau de l'analyse des financements en eux-mêmes, cette garantie s'est tout particulièrement cristallisée à travers la capacité de ces dispositifs à mieux soutenir les PO dans le développement de leur projet. En effet, s'il est toujours difficile de définir a priori la qualité, il est en revanche plus aisé d'identifier les processus et pratiques qui y concourent.

Ce soutien aux PO s'impose d'autant plus que, comme nous l'avons remarqué plus haut, le manque de préparation des dossiers et leur suivi aléatoire engendrent des problèmes au niveau du financement : bien souvent cause de retards, multipliant les encours, mais surtout cause de modifications du projet, multipliant les surcoûts. Le groupe de travail a notamment signalé trois situations récurrentes posant problème.

- **Le manque de préparation est particulièrement perceptible dans le cadre des appels à projets des PPT et CP.** Confrontés à l'urgence de l'appel et à sa temporalité souvent synonyme de précipitation, les dossiers des PO sont souvent peu étudiés (intentions schématisées, budgets sommaires, etc.). Rendant plus difficile l'analyse des dossiers par le SGISS, la faiblesse de ces dossiers peut conduire à ce que ces derniers n'aboutissent pas ou se trouvent arrêtés en cours de route à cause des lacunes initiales.
- **Concernant le suivi des projets, et dans tous les dispositifs, le SGISS se trouve régulièrement confronté à des situations critiques de dossiers arrivant au stade d'un accord ferme (2^e étape) avec des avant-projets problématiques,** notamment au regard du respect des normes physiques et financières qui conditionnent le subsidé. S'ensuit souvent une révision, parfois importante, du projet alors que ce dernier était déjà à un stade très avancé.
- **Quand bien même les normes sont-elles respectées, les architectes du SGISS constatent aussi des lacunes dans certains projets et témoignent ainsi d'une certaine frustration à subventionner des bâtiments qui, manifestement, ne répondent ni aux exigences de confort et de qualité ni aux besoins spatiaux des référentiels fixés par le Code de l'enseignement.** S'il est clair que le SGISS n'a pas à se substituer ni au PO ni à l'auteur de projet quant aux choix spatiaux découlant du projet pédagogique, il est tout aussi clair que ce service doit être garant que les bâtiments que subventionne la FW-B répondent à un minimum d'attentes en la matière.

Face à ces constats, l'analyse du CLEF-WB a identifié différents champs d'action pouvant constituer des leviers pour que les dispositifs de subvention portent des processus de maîtrise d'ouvrage qualitatifs.

LA CONCERTATION DES PARTIES PRENANTES : AVEC QUI FAUT-IL PARLER D'UN PROJET ?

L'analyse des précédents enjeux a mis en exergue l'importance de la concertation entre les différents acteurs d'un projet d'infrastructure : importance pédagogique, permettant de s'assurer la parfaite connaissance des besoins ; importance territoriale, permettant de saisir toutes les opportunités avec les acteurs locaux ; importance climatique, permettant de saisir les possibilités concrètes d'un mode d'habiter durable ; importance pragmatique, permettant d'activer les possibilités de collaboration et de mutualisation pour concentrer les efforts et les moyens. C'est pourquoi le CLEF-WB a tenté de voir comment les processus de subvention pouvaient mieux activer cette concertation.

LA CONCERTATION INTERNE DU PORTEUR DE PROJET : ÊTRE À L'ÉCOUTE DES ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES

Les modalités de concertation des équipes pédagogiques varient fortement en fonction du type de PO, de son organisation et de son réseau. Dans la plupart des cas, les directions sont à l'initiative, voire le porteur, du projet en faisant remonter les problématiques et besoins de leurs établissements vers le PO. Bien entendu, le degré de motivation, la proactivité et l'investissement des PO, directions et corps enseignants font que le ressenti peut être à géométrie variable. **Certains établissements ont ainsi souligné l'impression d'être parfois insuffisamment concertés, en particulier ceux de l'enseignement supérieur et de promotion sociale, mais également ceux des ESAHR, lorsqu'ils sont occupants d'un bâtiment affecté principalement à l'obligatoire.**

FIG. 49

Si on ne peut donc jamais parler d'absence de concertation, le groupe de travail a souligné certaines difficultés quant à la manière de rendre cette concertation productive et efficace. Elles se posent principalement au niveau de la programmation architecturale des besoins. Comme nous l'avons déjà vu à propos des études préalables ^{→ CF. ENJEU 3.2}, le travail de programmation est une mission distincte de la conception. Il la précède en opérant la synthèse des besoins, des contraintes et des ressources, et en constitue la base à partir de laquelle l'architecte peut travailler ⁹⁹. Dans les pratiques actuelles, deux types de soucis ont, à ce titre, été évoqués.

- Premièrement, on constate le manque d'une intervention experte (si ce n'est d'un professionnel) apte à traduire les besoins exprimés par les utilisateurs (personnels, élèves, parents, acteurs qui accompagnent l'école – PMS, ATL) en un document (listing, organigramme ou mindmap) qui permettra le travail de conception de l'auteur de projet. Certains PO disposent (en interne ou via leur fédération) de personnes ressources au profil « technique », mais tous n'ont pas toujours le temps d'assurer la traduction ad hoc des besoins des utilisateurs, compromettant ainsi l'adéquation entre ceux-ci et l'ouvrage livré.

⁹⁹ On observe d'ailleurs aujourd'hui une professionnalisation de la programmation. En France, le métier de « programmiste » existe depuis de nombreuses années. Cf. ZETLAOUI-LEGER Joëlle, « La programmation architecturale et urbaine : émergence et évolutions d'une fonction », *Les Cahiers de la recherche architecturale et urbaine*, Paris, Éditions du Patrimoine – Centre des monuments nationaux, n° 24/25, décembre 2009, pp. 143-158.

La maîtrise d'ouvrage est généralement assurée par le PO dont le professionnalisme varie selon la taille : entre une ASBL propriétaire d'un seul établissement et WBE propriétaire de plusieurs milliers de bâtiments en passant par les villes et les communes disposant de

services techniques à géométrie variable, les nécessités et capacités de gestion de projets d'infrastructure sont bien évidemment très différentes. Le soutien des FPO intervient précisément pour l'accompagnement des petits PO peu outillés.

ENSEIGNEMENT OFFICIEL SUBVENTIONNÉ

Les PO sont représentés par le CECP et le CPEONS qui, en termes de subventions aux bâtiments scolaires, exercent un rôle dans le cadre de l'appel à candidature PPT et CP. Le renvoi vers le SGISS est systématique dès lors

que s'abordent des questions techniques de conception, de programmation ou de procédure. Il n'existe pas de réel service technique « infrastructure » ou « investissement » dans ces fédérations.

ENSEIGNEMENT LIBRE SUBVENTIONNÉ

La FELSI et les non-affiliés représentant un pourcentage de la population scolaire assez faible, il est difficile de tirer un constat mais nous pouvons sans trop de doute affirmer que la particularité de certains projets d'école à pédagogie active fait que la consultation y est présente et effective à tous niveaux.

Le SeGEC a pour particularité d'avoir un Service des investissements de l'enseignement catholique (SIEC) divisé en quatre Comités diocésains de l'enseignement catholique (CoDIEC). Il s'agit ici d'un service qui accompagne les PO depuis leur demande initiale jusqu'à l'obtention des subsides en multipliant les contacts préalables avec les PO et en collaborant régulièrement avec le SGISS.

ENSEIGNEMENT OFFICIEL ORGANISÉ

La création récente de WBE ne permet pas de faire part de retours d'expériences en termes d'échanges et collaboration avec le SGISS. La gestion des dossiers d'investissement dans les bâtiments scolaires propriétés de la Communauté française, ou des SPABS, est assurée par des Directions régionales des infrastructures réparties par provinces. Ces Directions sont organisées en autonomie de telle sorte que les

contacts avec les implantations scolaires sont assurés en direct par les agents, notamment architectes, relevant de ces structures. Par ailleurs, les questions de programmation sont envisagées par les acteurs pédagogiques, ce qui permet d'agir opportunément sur les infrastructures en tenant compte de tous les aspects du projet vu dans sa globalité.

- Secondement, il est courant de voir des PO désigner leur auteur de projet sur la base de documents défailants : soit parce qu'ils relèvent quasiment d'esquisses, réalisées par le PO lui-même, sans possibilité de remise en question ; soit parce qu'ils sont incomplets ou présentent de grands décalages entre les orientations et le cadre budgétaire du projet.

Faire émerger un besoin, analyser sa faisabilité et s'avoir l'exprimer sous forme de questions auxquelles l'auteur de projet devra répondre est une mission délicate dont la complexité varie, bien évidemment, en fonction du projet.

Par ailleurs, le groupe de travail a souligné l'opportunité que représente le processus d'élaboration des plans de pilotage/contrat d'objectifs qui permettent d'acter les diagnostics et ensuite les objectifs que l'équipe enseignante compte insuffler à l'établissement en accord avec son PO et l'AGE. Le diagnostic réalisé pour la rédaction de ces plans constitue un moment de concertation qui permettrait aux DZ et aux DCO de pouvoir identifier les problématiques infrastructurelles observées à cette occasion et les modifications à apporter selon les objectifs d'évolution.

LA CONCERTATION ENTRE LE PORTEUR DE PROJET ET LE SGISS : UNE INFORMALITÉ À DÉPASSER

Actuellement, les différents décrets n'exigent aucune concertation entre les demandeurs et le pouvoir subsidiant en dehors des étapes d'introduction des différentes demandes. Seules les dispositions particulières du FBSEOS indiquent qu'en préalable de toute demande :

[I] e pouvoir organisateur (PO) sollicite une réunion avec le fonctionnaire délégué du Service général des infrastructures publiques subventionnées (S.G.I.P.S.) – lire S.G.I.S.S. depuis 2016 – pour exposer le programme des travaux envisagés et s'informer des dispositions décrétales, règles et modalités relatives à l'intervention de la Communauté française dans le financement des bâtiments scolaires de l'enseignement officiel subventionné. ¹⁰⁰

Les PO communaux et provinciaux ont ainsi pris l'habitude de prendre conseil auprès du SGISS et maintiennent ce contact pour l'ensemble des demandes de subventions. De manière générale, les réunions se tiennent en présence de représentants du PO, du service technique et de la direction d'école. Les entretiens portent sur la pertinence des travaux envisagés, l'importance de la réflexion préalable et les différents moyens disponibles pour porter financièrement le projet. Le groupe de travail a souligné la valeur de cette étape. **Sans être contraignante, cette concertation a l'avantage de donner certaines garanties aux porteurs de projets, d'initier un dialogue facilitant un suivi linéaire dans la durée et, par là même, de gagner en efficacité.** Les journées d'information aux PO, tenues de fin 2019 à début mars 2020, ont abondé dans l'intérêt de généraliser ces contacts préalables. De fait, cette concertation existe aussi avec les PO des autres réseaux. Son caractère informel et sur base volontaire pose néanmoins question tant elle permet, pour ceux qui y font appel, de simplifier le suivi du dossier une fois en phase opérationnelle.

CONCERTATION AVEC LES AUTRES ACTEURS : OÙ IL EST PERMIS UN PEU PLUS DE RÉFLEXIVITÉ

Au final, ce que l'analyse de la concertation des parties prenantes effectuée par le groupe de travail nous révèle (sans l'avoir vraiment signalé lui-même), c'est aussi – et étrangement – l'absence de certains acteurs. Qu'en est-il des autres pouvoirs publics concernés ? Des opérateurs de l'Accueil temps libre ? Nous avons vu qu'aujourd'hui un lieu d'enseignement ne pouvait être pensé sans son environnement → [CF. ENJEU 2](#) → [CF. ENJEU 4](#). Mais comment repérer ces parties-prenantes qui font et activent le territoire d'un établissement scolaire et peuvent potentiellement aider à qualifier et à financer celui-ci ?

À vrai dire, ce type de concertation existe également, mais force est de constater qu'il émane bien plus souvent des acteurs extérieurs à l'enseignement. On pense tout particulièrement ici au dispositif du « Contrat-école » mis en œuvre par Bruxelles Perspective → [CF. ENJEU 4.3](#). On peut penser également à certains programmes territoriaux wallons. Avec l'enjeu relatif aux mutualisations, nous avons aussi vu le cas singulier qu'a représenté la Cité des métiers de Charleroi → [CF. ENJEU 4.4](#). Bien évidemment, il n'appartient pas au pouvoir subsidiant de faire ce travail à la place du PO, mais il semblerait toutefois utile que le premier invite le second à mener un tel processus pour s'assurer que son investissement soit le plus complet, le mieux « situé », bref, le mieux placé.

Et qu'en est-il de l'AGE ? Aujourd'hui, seul le Service général de l'analyse et de la prospective de la DGPSE semble réellement impliqué dans les dispositifs de financement au travers du monitoring des zones en tension et l'évaluation des dossiers.

100 Circulaire 000406 du 15/02/2002 : FBSEOS – Service à gestion séparée, nouvelle procédure pour l'octroi de subvention, p. 3

Mais avec la réforme du pilotage et la mise en place des DZ et DCO, nous avons pourtant vu qu'une expertise territoriale s'y était développée rapprochant l'Administration des PO et des établissements, entre liberté et responsabilité (Enjeu 02.1). Au vu du rôle de l'AGE pour mettre en œuvre le PEE avec tous les acteurs de l'enseignement, il semble à vrai dire bien singulier que cette dernière ne soit pas également impliquée dès lors qu'il est question de l'impact de cette réforme sur les infrastructures scolaires. **Le cas du CP, de même que l'expérience des écoles en dispositif d'ajustement devenant prioritaires au niveau du PPT, témoigne s'il le fallait qu'un lien est possible et utile entre le travail de pilotage au niveau de la compétence fonctionnelle et la réponse (toujours complémentaire) de la compétence infrastructurelle. En ce sens, et à bien y réfléchir, c'est peut-être d'abord la concertation avec elle-même que la FW-B devrait renforcer, avant même d'inviter les PO à consolider les leurs.**

DES MARCHÉS PUBLICS ORIENTÉS VERS LA QUALITÉ

Si la qualité de nos lieux d'enseignement est affaire de processus, il est une étape dont le groupe de travail a particulièrement discuté : la désignation de l'auteur de projet. À bien des égards, ce marché public de services représente un rouage fondamental de la machine opérationnelle que représente tout projet ¹⁰¹. **De nombreuses études s'accordent ainsi sur le fait que « la qualité architecturale des réalisations dépend très largement des conditions dans lesquelles est préparée, élaborée, passée et suivie la commande par le maître d'ouvrage ¹⁰² ».** Fin 2021, le Conseil européen rappelait lui-même l'importance de ce moment pour agir en faveur de la qualité de notre environnement bâti et non bâti.

[Le Conseil de l'Union européenne] invite les États membres et la Commission, dans le cadre de leurs domaines de compétence respectifs : [...]

22. à créer des cadres favorables à une architecture de haute qualité afin de sous-tendre les règles en matière de marchés publics, la simplification réglementaire et des procédures innovantes qui privilégient une approche fondée sur la qualité plutôt qu'une approche fondée uniquement sur les coûts, conformément aux meilleures pratiques en matière d'architecture publique, d'architecture paysagère et de concours dans le domaine de l'aménagement du territoire. ¹⁰³

Une intervention de la FW-B est prévue dans les dispositifs de financement, pour contribuer aux frais généraux, incluant les frais d'étude, en ce compris la prestation des auteurs de projet (voir plus loin). Le SGISS n'a cependant pas actuellement dans ses missions la vérification des marchés de service pour la désignation de ces prestataires (uniquement ceux de travaux) ¹⁰⁴. Analysant

¹⁰¹ Cf. CANNE F. *Machine opérationnelle. Dix ans de maîtrise d'ouvrage publique*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles, Cellule architecture, 2020.

¹⁰² Cf. STEINBERG J., « Comptes-rendus. Commande publique et qualité architecturale : les écoles de Marne-la-Vallée », *Annales de Géographie*, 91^e Année, 507, septembre-octobre 1982, p. 632.

¹⁰³ Cf. CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE, *Conclusions du Conseil sur la culture ainsi que l'architecture et l'environnement bâti de qualité en tant qu'éléments clefs de l'initiative du nouveau Bauhaus européen* (2021/C 501 I/03).

¹⁰⁴ Le groupe de travail a d'ailleurs souligné la nécessité d'une clarification sur ce point précis dans le but de déterminer si le fait d'intervenir dans les frais généraux s'apparente à subventionner des études et, en conséquence, demande de vérifier la conformité des marchés publics de service en général.

INTRODUCTION	<p>d'un peu plus près les pratiques des PO en la matière ¹⁰⁵, le groupe de travail du CLEF-WB a pourtant formulé plusieurs remarques témoignant de problèmes.</p>
CONSIDÉRATIONS	<p>La première concerne les critères d'attribution rarement qualitatifs. Bien souvent sommaires, la concurrence porte principalement sur les honoraires. Ceci pousse bien évidemment les architectes à réduire leurs tarifs. Semblant, en théorie, opportun d'un point de vue économique, en pratique cela peut générer de nombreux problèmes en cours d'études et lors du suivi d'exécution des travaux. Sous-payé, l'auteur de projet ne peut pas confortablement travailler ni s'investir pleinement, sous peine de se mettre économiquement en danger. Il assure une prestation minimale peu propice à la qualité du projet.</p>
ENJEUX	<p>La deuxième remarque concerne une limitation excessive et peu pertinente de la concurrence. Il est généralement demandé aux candidats ou soumissionnaires d'avoir conçu et suivi des projets « similaires » (voire explicitement des « bâtiments scolaires ») dans les trois à cinq dernières années. Réduisant de manière drastique la concurrence (d'excellents architectes qui n'ont pas fait une école récemment ne peuvent pas participer), ce critère se révèle également peu opportun dans la mesure où, comme nous l'avons souligné, un lieu d'enseignement est traversé d'enjeux pluriels, en fonction de son territoire (situation urbanistique, contraintes techniques, mutualisation, valeur patrimoniale, grand paysage, etc.), qui peuvent être parfois bien plus complexes que la seule composante scolaire.</p>
1	<p>La troisième remarque concerne, tout bonnement, le manque de publicité parfois observée. Dès lors qu'une procédure ne réclame pas de publication, les invitations à participer sont envoyées à des bureaux choisis au préalable pour leurs affinités avec le PO ou leur réputation. S'il est demandé d'inviter au minimum trois soumissionnaires à participer au marché, le SGISS n'a pas d'indication sur les mises en concurrence effectives.</p>
2	
3	<p>En dehors d'une question légale – tout projet recevant des subventions publiques est soumis à la loi sur les marchés publics et ses injonctions de transparence et d'ouverture à la concurrence –, il ressort de ces pratiques des conséquences en matière de suivi des dossiers : les mêmes auteurs de projet se retrouvent sur plusieurs marchés de service, pouvant remporter plusieurs d'entre eux en même temps, et ce, sans avoir les ressources humaines suffisantes pour les mener de front. Cette situation engendre un retard dans les études ou une gestion lacunaire du dossier.</p>
4	
5	<p>Alors qu'aujourd'hui, de nombreux acteurs européens et nationaux, acteurs publics et praticiens s'accordent sur l'importance d'une commande architecturale de qualité et sur les principes fondamentaux de celle-ci, on est en droit de s'interroger sur les raisons qui font que le secteur scolaire, avec ses lieux fédérateurs, n'est pas le premier domaine où ces principes sont d'application. La qualité des lieux d'accueil pour les apprenants et les encadrants est ici en jeu, de même que la sensibilisation des plus jeunes aux enjeux d'un environnement bâti de qualité.</p>
6	
RECOMMANDATIONS	<p>105 Au vu des montants des honoraires des architectes et bureaux d'étude dans le cadre de missions d'extension et rénovation de bâtiments scolaires, le groupe de travail a constaté qu'une majorité des marchés de service sont passés en procédure négociée sans publication préalable. Dès lors que sont traités des travaux de plus grande ampleur, sous le seuil européen, les PO emploient, dans la majorité des cas, des procédures ouvertes ou des procédures négociées directes avec publication préalable.</p>

FIG. 50

MESURER ET RÉÉQUILIBRER LES INTERVENTIONS DE LA FW-B

À vrai dire, ces raisons, nous les connaissons. Elles tiennent à cette inéluctable base pyramidale de tout projet : le temps, l'argent et les gens. En ce sens, qu'il s'agisse des modalités de concertation ou des processus de désignation d'auteur de projet, les principales difficultés avancées par les acteurs du CLEF-WB tiennent à l'une ou l'autre de ces ressources.

Au niveau de la concertation, la principale observation formulée concerne la difficulté des PO à assumer financièrement les études préparatoires d'un dossier (concertation des acteurs mais aussi, précisons-le, relevés, analyses urbanistiques, audits éventuels, etc.), en particulier lorsque les ressources humaines sont manquantes. Ainsi que nous l'avons déjà signalé à propos des études préalables nécessaires à la transition climatique [→ CF. ENJEU 3.2](#), l'appel à des prestataires extérieurs représente une charge financière supplémentaire à assumer par le PO. Plus qu'un manque de moyens, c'est ici le risque de s'engager dans ces études, sans avoir la certitude d'obtenir de financement de la FW-B, que les PO s'avèrent réticents à prendre. On peut aisément le comprendre. On peut aussi souligner que cette préparation est un moyen de répondre rapidement et efficacement à des opportunités financières soudaines (comme par exemple un appel du CP ou un Plan de relance européen). **Un questionnement apparaît néanmoins ici quant à la définition de l'état d'avancement nécessaire d'un dossier permettant à la FW-B de marquer son accord de principe : un équilibre est sans doute à trouver.** Ceci rend d'autant plus pertinent le principe d'une concertation préalable entre pouvoirs subsidants et subsidié, dans la mesure où, comme nous l'avons vu, elle permet de rassurer les PO dans leurs projets.

Au niveau de la désignation des auteurs de projet, la principale observation concerne à la fois le temps et l'argent qui y seraient consacrés, estimés trop importants. Il est vrai que les principes de commande publique de qualité demandent un allongement des délais d'attribution d'un marché de service (préparation du dossier, phase de sélection, temps de production des esquisses ou notes d'intention, temps du jury, etc.). Le groupe de travail a toutefois signalé que cette méthode conduit à la désignation non pas d'un architecte mais d'un projet, ce qui au final conduit à gagner du temps sur les étapes suivantes. Quant au coût complémentaire que pourrait représenter ce processus, force est de constater qu'il reste marginal par rapport au coût total d'un bâtiment et bien inférieur au surcoût généré par les modifications ultérieures d'un projet en conséquence d'un dossier insuffisamment préparé. Il est néanmoins clair que ces principes doivent s'adapter au type de projet. Mais si les travaux d'urgence impérieuse ou de rénovations ponctuelles à profils plus techniques ne se prêtent pas à la mise en œuvre d'un « concours d'architecture », ils n'en demandent pas moins des processus de qualité, correctement adaptés et calibrés. Il semblerait, dès lors, opportun que le pouvoir subsidant puisse conseiller les différents demandeurs, notamment dans le choix des procédures adéquates en fonction de l'objet du projet et ses impératifs.

Ce difficile équilibre entre ressources temporelles, humaines et financières ne concerne bien évidemment pas que les PO. À bien des égards, il touche aussi l'administration de la FW-B, le SGISS tout particulièrement. Encourager la concertation et les rencontres préalables, assurer une meilleure qualité des marchés de service, cela demande bien évidemment du temps. Un temps qui risque d'être d'autant plus rare considérant l'important flux de dossiers que la transition climatique et le refinancement vont susciter. Certains membres du groupe de travail n'ont pas manqué de pointer, à raison, ces difficultés et le risque de voir ainsi s'allonger les délais de traitement des dossiers. **L'accent mis sur la préparation en amont par les prises de contact préalables ne peut en tout état de cause**

Quality should be the guiding principle during all stages of procurement dealing with intellectual services, such as engineering, landscape or urban design, to ensure that best practices for public architecture and urban planning competitions are followed. [...] Best practice in such public competitions means to offer a quality-based selection procedure, which enables a contracting authority to acquire a project plan or design selected by a jury. Providing they are properly conducted, the competitions become a valuable source for innovative, efficient and sustainable solutions while also making it possible to benefit from the extensive know-how available in the market.

UNION EUROPÉENNE, *Towards a shared culture of architecture*,
Rapport du Groupe MOC, 2021, pp. 42 et 100.

Le rapport de 2021 des experts européens sur la qualité architecturale a rappelé l'importance d'une commande publique de qualité. Cette qualité repose sur quelques fondamentaux :

- la mise en concurrence tient principalement en une évaluation qualitative d'un projet (pré-esquisse, note d'intention, etc.) ;
- les honoraires ne sont pas un critère d'attribution mais définis à l'avance ;
- la programmation du projet est suffisamment claire et précise ;
- l'évaluation des offres est effectuée par un jury rassemblant les expertises utiles ;
- les soumissionnaires ayant remis une offre doivent présenter leurs projets devant le jury ;
- les soumissionnaires reçoivent un dédommagement pour ce travail lorsqu'ils ne sont pas lauréats ;
- une négociation peut être menée pour adapter la proposition.

Permettant la concertation évoquée précédemment, ces principes peuvent être repris dans différentes formes de procédure autorisée par le droit belge. Actuellement, l'Ordre des architectes, le bMa bruxellois et le Vlaams Bouwmeester mettent en avant la Procédure concurrentielle avec négociation. Par phases de sélections, de jurys et de négociations, cette procédure permet d'assurer une parfaite réponse aux besoins et un respect des concepteurs. C'est également cette procédure que la Cellule architecture emploie dans la plupart des marchés de service qu'elle accompagne.

s'effectuer qu'en parallèle d'une simplification du travail administratif en aval (p.ex. réduction de l'analyse des marchés publics de travaux qui sont par ailleurs déjà contrôlés par les tutelles régionales pour les PO de l'officiel subventionné et par le commissaire du gouvernement pour WBE). Il ne faudrait pas oublier, en ce sens, que le renforcement dans la préparation des dossiers diminue les risques d'obstacle dans la suite du processus et donc la charge administrative liée. **À bien y réfléchir, cette garantie de la qualité des investissements pour la FW-B semble *in fine* reposer sur une question de mesure et d'équilibre à réévaluer quant aux missions du SGISS : la juste position du curseur des efforts de l'Administration entre contrôle et soutien.**

LE FINANCEMENT DE L'IOA

Une question relativement similaire se pose au niveau de l'Intégration d'œuvre d'art. Nous avons vu en quoi le décret n'était que très peu appliqué alors que cette pratique représente une réelle plus-value pour les lieux d'enseignement, en particulier ceux de l'obligatoire dans le cadre du PECA → [CF. ENJEU 1.3](#). Pourtant, le décret de 1984 prévoyait que, pour les infrastructures subventionnées par la FW-B, cette subvention couvre également l'IOA ¹⁰⁶. Un des arguments principalement avancés, pour justifier cette non-application, est financier.

Il est clair qu'une application généralisée de l'IOA représente un coût. Une rapide simulation permet toutefois de réaliser en quoi ce dernier reste bien marginal au regard des montants globaux que représente un projet d'infrastructure. **Un investissement marginal au regard de ce qu'il peut apporter non seulement pour le PECA mais aussi, plus largement, pour l'ensemble des élèves et étudiant.es de la FW-B. Il s'agit là d'une réelle opportunité pour continuer à renforcer les liens entre culture et enseignement.**

FIG. 51

BRISER LE CERCLE VICIEUX : LA GESTION DES INFRASTRUCTURES

Pour terminer cette traversée des enjeux touchant à la garantie de la qualité des lieux d'enseignement, il convient d'aborder un dernier point, sans doute moins évident lorsqu'on parle de subvention : celui de la gestion quotidienne des bâtiments. **En effet, à travers l'enjeu relatif à la transition climatique, nous avons vu en quoi la maintenance d'un bâtiment constituait, en soi, un défi important pour assurer la durabilité d'un équipement. Elle nous invite à mesurer la valeur d'un investissement non pas au regard de son coût initial, mais au travers du cycle de vie du bâtiment : sur le long terme.** Ceci ne peut faire qu'écho à l'objectif d'efficacité de la dépense publique. Dans la mesure où il s'agit ni plus ni moins que de briser ce cercle vicieux d'un manque d'entretien qui renforce la détérioration des bâtiments et augmente les demandes de subvention en urgence lorsque, définitivement, plus rien ne va.

À ce titre, le groupe de travail a rappelé qu'on ne pouvait évidemment sous-estimer la complexité de la gestion d'une infrastructure ainsi que les difficultés pour les établissements à assurer la salubrité et le confort minimum pour une utilisation des locaux qui soit fiable et dans de bonnes conditions. Car il ne suffit pas de disposer d'une main-d'œuvre technique, apte à réaliser les interventions de maintenance quotidienne. **À l'heure où les techniques de construction deviennent de plus en plus pointues (et ce, même en étant porteur d'une vision low-tech),**

¹⁰⁶ « L'octroi par la Communauté française de tout subside à la construction ou à l'aménagement de bâtiment public est subordonné au respect de l'obligation énoncée à l'article 1^{er} du présent décret ». Cf. Décret du 10 mai 1984, *op. cit.*, art. 9.

la gestion des infrastructures peut représenter un métier à part entière, distinct de celui des équipes pédagogiques et administratives en place dans les établissements. Cela ne signifie pas que cette gestion doit s'exercer en silo. Elle ne peut s'effectuer sans une compréhension approfondie des impératifs liés aux activités d'enseignement.

Insistant particulièrement sur cet aspect, sans doute eu égard à la taille de leurs bâtiments souvent très importante, les acteurs de l'enseignement supérieur et de promotion sociale ont souligné ainsi la diversité des situations. Certains établissements bénéficient d'un soutien de la part de services centralisés au niveau de leur PO, mais ceux-ci n'ont pas toujours la capacité matérielle d'assurer un suivi rapproché et adapté à l'enseignement qui y est dispensé. D'autres établissements ont atteint une masse critique suffisante qui leur permet de dégager les moyens nécessaires au recrutement d'une équipe dédiée en interne. Ce n'est toutefois pas le cas de tous, tant s'en faut. Si cette question a particulièrement été évoquée par les acteurs de l'enseignement supérieur et de promotion sociale, elle peut aisément concerner l'ensemble des établissements, en particulier lorsqu'ils sont installés dans des bâtiments de taille importante. **À l'intersection de la compétence fonctionnelle de l'AGE et de la compétence infrastructurelle de la DGI, cette problématique de la maintenance et de la gestion des bâtiments représente certainement un objet de meilleure concertation entre ces services de la FW-B : oser franchir cette ligne de démarcation pour mieux briser le cercle vicieux de la dépense publique.**

FIGURE 51 SIMULATION DE L'IMPACT DE L'IOA

Dans le cadre du projet de révision du décret IOA, une simulation a été réalisée en 2019 par la Cellule architecture, service de la DGI chargé du suivi des IOA. Cette dernière a effectué une simulation de l'impact budgétaire prévisionnel au niveau des engagements passés en 2018 pour le FBSEOS, PPT et CP. Pour le FBSCF, l'analyse s'est basée sur les investissements dits « Grands Projets » qui s'étalent sur plusieurs années, prenant en compte les engagements prévus de 2018 à 2022. Cette simulation doit être manipulée avec précaution, étant donné qu'il s'agit de prévisions d'engagement. Cette évaluation a été menée sur la base du tableau de calcul de la subvention, revu selon les conditions proposées dans le projet de révision du décret. Seuls les dossiers supérieurs à 500.000 € HTVA ont donc été pris en considération.

	Budget investissement travaux TVAC		Budget IOA TVAC
FBSEOS	125.738.202,00 €		505.275,00 €
PPT	47.749.474,00 €		164.107,00 €
CP	52.732.476,00 €		388.681,00 €
TOTAL	226.220.152,00 €		1.058.063,00 €
	Total travaux	Retenus	
FBSCF (2018-2022)	261.291.056 €	230.598.741 €	2.095.408,00 €

DES NORMES PHYSIQUES ET FINANCIÈRES À LA HAUTEUR

DE L'ESPRIT DES NORMES

La FW-B se doit de gérer en « personne prudente et raisonnable » les deniers publics. Il lui faut maîtriser le coût des subventions au travers d'un investissement avisé. C'est avec cet objectif premier qu'au seuil de la fédéralisation de notre État, des normes physiques et financières ont été édictées. **Eu égard au parc immobilier devant être pris en considération, la fixation, non pas indicative mais contraignante, de superficies et prix/m² maximaux ne pouvant être dépassés sous peine d'inéligibilité aux subsides constitue une disposition offrant un cadre aux politiques de construction scolaire, gage d'un investissement public responsable et cohérent.** D'application pour tous les travaux dans des établissements scolaires, internats et CPMS faisant l'objet d'un financement de la FW-B, aujourd'hui, les normes physiques et financières sont régies par un arrêté du gouvernement datant de 2014. Outre les normes, ce dernier :

- fixe les règles qui déterminent le besoin en constructions nouvelles ou extensions ;
- détermine, via son annexe I, la nomenclature des ouvrages et équipements subventionnables, non subventionnables ou non compris dans le calcul des normes ;
- l'intervention de la Commission des experts ¹⁰⁷ (ComEx) dont la mission principale est d'analyser et d'approuver l'éligibilité de projets dérogeant aux normes ou dont la spécificité fait qu'ils ne peuvent être définis par celles-ci. Entre 2012 et 2020, ce sont ainsi 75 dossiers qui ont été examinés par la ComEx, dont six ayant fait l'objet d'un avis négatif ou réservé.

Fixant les balises nécessaires à la FW-B pour maîtriser son intervention dans le financement des projets d'infrastructures des PO, l'arrêté repose également sur une idée forte : celle de maintenir une équité entre les différents PO. Ce souci d'équité tient, bien évidemment, à la nécessaire égalité de traitement. Les normes interviennent pour offrir les gages d'un traitement cohérent et commun des différents dossiers. De manière plus fondamentale encore, il tient à la volonté d'assurer un équilibre face aux différentes capacités d'investissement des PO. En effet, les normes de coût/m² construit, transformé ou rénové ne déterminent pas le plafond de subvention, mais bien un coût maximal autorisé sur les postes subsidiés, toute autre intervention financière éventuelle comprise (fonds propres, autres subventions, etc.). Une telle mesure n'est pas d'application en Communauté flamande : les PO néerlandophones peuvent ainsi dépasser les normes financières mais doivent prendre à leur charge la différence. Dans les faits, cette pratique permet aux PO les plus « aisés » de mener des investissements plus coûteux. On comprend facilement le problème d'équité qu'une telle possibilité représente. Pouvant encourager et entériner de profonds déséquilibres entre ces acteurs de l'enseignement, elle conduit par ailleurs à perdre la maîtrise du taux d'intervention de la FW-B dans le financement des bâtiments.

Ce parti-pris initial a toutefois des conséquences. Il implique une grande responsabilité de la FW-B par rapport à la définition de ces normes. En effet, dès

¹⁰⁷ Qui, pour rappel, a été instaurée par l'arrêté de 1990 régissant les fonds classiques.

lors qu'il s'agit de contraindre les porteurs de projet à tenir un coût/m², il est essentiel que les conditions qui déterminent ce coût soient à la hauteur des pratiques et enjeux auxquels lesdits porteurs sont confrontés. Devant cet « esprit des normes », l'analyse du CLEF-WB a dès lors porté sur la nécessité d'un recalibrage de celles-ci eu égard aux différents enjeux que nous connaissons. Plus qu'une simple actualisation de surfaces ou des prix, c'est la pertinence de l'ensemble des dispositions qui a retenu l'attention du groupe de travail. Cinq points particuliers ont été exposés.

LA STRUCTURE DE L'ARRÊTÉ : COMPLEXITÉ, LISIBILITÉ ET VISIBILITÉ

La première remarque formulée par le groupe de travail porte sur la structure même de l'arrêté et sa lisibilité. Des retours d'expériences de terrain (architectes, PO, établissements, etc.) font effectivement état d'une difficulté à se saisir et maîtriser les normes. Ces témoignages sont corroborés par les architectes du SGISS devant régulièrement expliciter aux porteurs de projet la manière dont il faut naviguer entre et interpréter les différents articles. Si les différentes exigences auxquelles répondent les normes impliquent une nécessaire subtilité et, par conséquent, une certaine complexité dans les calculs ¹⁰⁸, cette complexité semble cependant largement renforcée par la structure de l'arrêté. **Alors que les « titres » et « chapitres » sont relativement annonciateurs des règles à prendre en compte, le groupe de travail a ainsi constaté la dispersion de certaines dispositions entravant la compréhension.** Un exemple parlant concerne les normes physiques relatives aux « abords » actuellement reprises dans les « dispositions générales » (article 5). Quand bien même s'agit-il d'une disposition commune à tous les types d'enseignements, elle mériterait de trouver une place explicite et à part entière. Ceci permettrait d'exposer de manière plus claire et plus aisée les normes mais aussi de développer ces dernières par rapport aux nouveaux enjeux que portent les espaces extérieurs [→ CF. ENJEU 2.3](#).

FIG. 52

C'est que la structure de l'arrêté ne pose pas seulement question pour la clarté et la facilité d'appréhension. Elle interroge aussi la vision qu'elle donne des lieux d'enseignement et de leur diversité. L'analyse des enjeux tant pédagogiques que territoriaux a soulevé des questions de fond quant à la manière dont l'arrêté rend (in)visible certains aspects de l'enseignement en Belgique francophone.

Outre la question des espaces extérieurs tout juste évoquée, ce problème a été abordé par rapport à l'instauration du tronc commun (TC) et son impact en termes de continuum physique des cycles M1 à S3, et son pendant qu'est l'existence de bâtiments autonomes pour le cycle suivant [→ CF. ENJEU 1.1](#). Structuré entre l'enseignement maternel et primaire d'une part et l'enseignement secondaire d'autre part, l'arrêté ne prévoit pas actuellement la construction d'un « établissement de tronc commun » ni celle d'un « établissement de secondaire supérieur » et les projets pilotes en la matière sont pour lors soumis à l'approbation de la ComEx. Faisant du modèle « idéal » visé par le PEE un modèle « dérogatoire » sur le plan des infrastructures, la structure de l'arrêté n'est ni cohérente ni pérenne à terme.

Un autre exemple concerne les bâtiments des ESAHR [→ CF. ENJEU 1.3](#). Littéralement absents de l'arrêté, les projets relevant de ce type d'enseignement sont directement examinés par la ComEx. Le groupe de travail a ainsi signalé l'opportunité de proposer des surfaces normatives adaptées. Plus qu'une question de normes, il s'agit de faire « exister » cet enseignement, pour mieux valoriser

108 Cette complexité doit également être mise en regard de matières semblables telles que les règles en matière d'urbanisme, UREBA, etc. qui prévoient des méthodologies de calcul comparables. Cela multiplie les paramètres chez les architectes qui rendent évidemment leur travail particulièrement ardu.

Titre I^{er}. Dispositions générales
Titre II. Des normes physiques
Chapitre I ^{er} . Enseignement maternel et primaire
Chapitre II. Enseignement secondaire
Chapitre III. Enseignement spécialisé
Chapitre IV. Enseignement supérieur de type court
Chapitre V. Enseignement supérieur de type long
Chapitre VI. Internats
Chapitre VII. Centres psycho-médico-sociaux
Titre III. Des normes financières
Titre IV. Des règles qui déterminent le besoin en constructions nouvelles ou extensions
Titre V. De dispositions finales
Annexe I. Nomenclature des ouvrages et équipements subventionnables et non subventionnables
Annexe II. Tableau d'indexation des minima et maxima des normes financières HTVA

ses particularités et faire en sorte qu'elles puissent être prises en considération dans l'élaboration d'un projet, en ce compris lorsque ce dernier est porté par un établissement de l'enseignement obligatoire comme premier occupant. La pertinence de cette hypothèse est renforcée par l'opportunité que représente la mutualisation des besoins des ESAHR et des disciplines portées par l'ECA.

De fait, un dernier point qu'il convient de mettre en avant ici concerne la prise en compte des dynamiques de mutualisation [→CF. ENJEU 4.4](#). En effet, si l'arrêté évoque cette hypothèse entre des établissements scolaires, nous avons vu en quoi il n'aborde pas les besoins pour d'autres acteurs : ATL, PMS, associations de quartier, etc. De même, si l'arrêté autorise, dans les faits, la réalisation de locaux non scolaires (sans les financer pour autant), cette subtilité n'est pas explicite ni parfaitement encadrée. Considérant l'importance de ces collaborations notamment d'un point de vue territorial [→CF. ENJEU 2](#), il est clair qu'elles ne peuvent plus se résumer aujourd'hui à des articles ponctuels ou dispersés, se lisant entre les lignes des différents postes subventionnables ou non par la FW-B.

LES NORMES À RÉVISER ET QUESTIONNER

Évidemment, la réponse aux différents enjeux qui traversent les lieux d'enseignement ne pourra pas se contenter d'une restructuration de l'arrêté. Elle demande aussi une ré-interrogation des normes en elles-mêmes. Effectuant une synthèse des analyses déjà présentées, plusieurs points ont été soulignés par le groupe de travail. Demandant encore un travail de fond, par rapport auquel la comparaison avec les normes flamandes sera certainement utile, ces différents types d'interventions vont d'une révision ponctuelle jusqu'à la création de nouvelles normes ou méthodes de calcul.

FIG. 53

AU NIVEAU DES ENJEUX PÉDAGOGIQUES → CF. ENJEU 1

- **Pour l'enseignement du TC :** une révision des calculs des surfaces par rapport au développement des locaux liés aux nouveaux référentiels de la M1 à la S3 (FMTTN, ECA, etc.), l'encadrement différencié (espaces de médiation, circulation élargie, etc.) et la coordination des équipes pédagogiques (espaces de travail, etc.). Nous avons vu que les normes permettent d'y répondre mais de façon très limitée ou via une interprétation.

FIGURE 53 COMPARAISON DES NORMES ENTRE LES DEUX COMMUNAUTÉS LINGUISTIQUES

CONCERNANT LES NORMES PHYSIQUES

Points communs

Pour le fondamental ordinaire, la surface brute maximum hors locaux d'éducation physique est à quelques m² près identique.

Pour le fondamental ordinaire, la surface brute maximum des locaux d'éducation physique est identique.

Les coefficients qui pondèrent les surfaces brutes pour l'enseignement spécialisé sont identiques.

Pour l'enseignement secondaire ordinaire, la surface brute maximum des locaux d'éducation physique est quasi identique.

Points divergents

Pour le fondamental ordinaire, la surface brute maximum pour les préaux est plus favorable en Communauté française (2 m²/élève en Communauté française contre 1,2 m²/élève en Communauté flamande).

Pour le fondamental ordinaire, la surface brute maximum pour les cours de récréation est plus favorable en Communauté flamande (8 m²/élève en Communauté flamande contre 5 m²/élève en Communauté française).

Pour l'enseignement secondaire ordinaire, la surface brute maximum hors locaux d'éducation physique est clairement plus favorable en Communauté flamande.

Des normes pour l'enseignement artistique à horaires réduits existent en Communauté flamande.

CONCERNANT LES NORMES FINANCIÈRES (PRIX/M² INDEXÉS EN DÉC. 2021, HORS TVA ET HORS FG)

	Communauté française Arrêté du 6 février 2014 Prix HTVA/m ² en dec. 2021	Communauté flamande Décision du gouvernement du 5 octobre 2007
Construction	1613,55 €	1556,45 €
Construction passive	1913,13 €	1862,68 €

- **Pour l'enseignement qualifiant** : un recalibrage dans la définition des options pour une meilleure souplesse d'évolution.
- **Pour l'inclusion des élèves à besoins spécifiques** : une vérification générale des normes surfaciques par rapport aux différents coefficients mis en œuvre pour l'enseignement spécialisé. Et une différenciation entre enseignement spécialisé et enseignement ordinaire incluant des aménagements pour les élèves à besoins spécifiques.
- **Pour l'ESHAR** : une proposition de surfaces normatives. À ce propos, on peut noter que ces dernières sont déjà prévues dans l'arrêté des normes physiques et financières de la Communauté flamande.
- **Pour l'enseignement supérieur** : une révision du mode de calcul sur la base de la population scolaire suite au décret Paysage et une prise en compte des spécificités des disciplines enseignées.

AU NIVEAU DES ENJEUX TERRITORIAUX ET SOCIAUX → [CF. ENJEU 2](#)

- **Pour les espaces extérieurs** : une révision des rapports entre surface minérale et végétale (espaces différenciés, place des constructions de type préau, intégration des espaces de culture pour le TC, etc.), une révision de l'intégration des dispositifs liés à la mobilité (places de parking voitures, vélos, etc.)
- **Pour les luttes contre les discriminations** : suppression des références genrées, révision des dispositions sanitaires issues de l'arrêté royal du 18 novembre 1957.

AU NIVEAU DES ENJEUX DE LA TRANSITION CLIMATIQUE → [CF. ENJEU 3](#)

- **Une révision des coûts de la construction** : si l'arrêté intègre un prix pour la construction de « bâtiments passifs », cette vision doit évoluer pour faire de la neutralité énergétique un standard touchant tous les types de bâtiments et d'interventions (construction neuve, rénovation, transformation, etc.). Une modification de l'arrêté est d'ailleurs en cours, afin de rencontrer les objectifs du Plan de relance européen. Cette révision demandera à s'adapter au fur et à mesure des évolutions réglementaires issues de l'UE et des régions.
- **Une révision des coûts de démolition** : il s'agit de passer d'une vision de la démolition à celle de la « déconstruction ».

AU NIVEAU DES ENJEUX DE LA MUTUALISATION → [CF. ENJEU 4](#)

- **Pour le calcul des surfaces** : prise en compte des éventuelles mises à disposition pour des acteurs extérieurs et de besoins infrastructureux liés à ce partage (locaux de stockage, espaces de transition, etc.)
- **Pour le calcul des prix** : prise en compte de l'impact budgétaire lié à la mutualisation (techniques spéciales, dispositifs d'accès, etc.) et intégration des subventions complémentaires.

DES FRAIS GÉNÉRAUX À ADAPTER

Actuellement, toutes les subventions proposées aux PO bénéficient d'un supplément octroyé en tant que « frais généraux ». Ces derniers sont également définis par l'arrêté sous forme d'un pourcentage appliqué au montant des travaux TVAC ¹⁰⁹. Ce taux est actuellement fixé à 8 % pour le FBSEOS, le PPT et le CP et 11,4 % pour le FGBS ¹¹⁰. En 2008, une circulaire relative au PPT a permis de définir très clairement ce que couvrent ces frais.

Par frais généraux il faut entendre :

— *Les frais inhérents à l'instruction et la constitution du dossier de demande d'intervention (par exemple : la demande de permis de bâtir, rapports SRI et/ou organismes agréés, essais géotechniques)*

— *Les honoraires des architectes, des ingénieurs conseils et des experts des bureaux d'étude, ainsi que les frais engendrés par la coordination en matière de sécurité en vertu de l'arrêté royal du 25 janvier 2001 relatifs aux chantiers temporaires ou mobiles.* ¹¹¹

Le groupe de travail n'a pas manqué de signaler en quoi ces dispositions étaient sujettes à un triple problème.

Le premier tient à l'interprétation qui en est faite. En effet, s'il est clair que cette disposition vise une *intervention* du pouvoir subsidiant et n'a donc pas vocation à couvrir l'ensemble des frais généraux à charge du PO, elle laisse entendre qu'il considère que les missions d'études (études préalables, honoraires de l'équipe d'auteurs de projet, etc.) seraient généralement estimées à 8 %, ce qui n'est, bien évidemment, pas le cas ¹¹². Une communication claire serait dès lors nécessaire afin de défaire cette confusion. Qu'on ne s'y trompe toutefois pas. Car la question n'est pas seulement affaire de compréhension. Elle tient aussi – et plus simplement – à la volonté (bien légitime) des PO de ne pas trop s'écarter de l'intervention de la FW-B afin de limiter ses propres frais.

De fait, le deuxième problème tient à l'application indifférenciée de ce taux d'intervention. À l'exception du FGBS, pour lequel ils doivent être justifiés, ces frais généraux sont acquis d'office sans aucune autre forme de justification. Dans une certaine mesure, ceci justifie l'absence de lien direct entre l'intervention de la FW-B et la valeur réelle de ces frais généraux pour les porteurs de projet ¹¹³. **Reste toutefois une interrogation quant à la pertinence d'un taux qui ne tiendrait compte ni de la nature d'un projet, ni de sa complexité, ni de l'effort consenti pour le mener à bien avec professionnalisme.** Comment, en effet, encourager la mise en œuvre d'études préalables complètes, la concertation avec

109 Point 7 des « remarques et commentaires » de l'annexe I à l'arrêté du gouvernement.

110 Ce taux spécifique a été fixé, en 2016, sur décision du Conseil de gestion afin de compenser le « manque à gagner » lié à l'abaissement du taux de TVA sur la construction de bâtiments scolaire passant de 2 % à 6 %.

111 Cf. Circulaire n°2551 du 10 décembre 2008 portant sur la procédure d'octroi d'une intervention financière de la Communauté française relative au programme prioritaire de travaux faveur des bâtiments scolaires.

112 Concernant les frais d'étude, les différentes données récoltées permettent de déterminer que, globalement et tenant compte des complexités de certaines missions, le taux d'honoraires acceptable pour les études spécialisées en architecture, stabilité et techniques spéciales (à l'exception donc des sondages et études techniques préalables) peut s'établir à une moyenne située entre 10 % et 12 %. Il est bien entendu que cela dépend également des missions qui sont exigées dans le cadre du dossier en question. Certains projets d'infrastructures scolaires, principalement en construction de nouveaux établissements, ou en rénovations lourdes, nécessitent des études supplémentaires en aménagements paysagers, acoustique, mobilité, etc. qui ne peuvent bien entendu pas entrer dans le cadre des moyennes renseignées ci-dessus. Il serait toutefois important d'en permettre la valorisation dans le cadre des frais généraux.

113 Notons d'ailleurs que certains PO refusent cette intervention afin de rester sous les plafonds prévus par les dispositifs décrets.

les différentes acteurs et un processus de maîtrise d'ouvrage de qualité si cela ne se traduit pas par un soutien financier à la hauteur ?

Le troisième problème discuté par le groupe de travail tient précisément à la juste valeur de ces frais généraux. En effet, dès lors que le taux appliqué par le pouvoir subsidiant induit un ordre d'idées quant à la valeur des frais généraux, il apparaît donc important non seulement de préciser la portée des frais, mais aussi d'en adapter la valeur en tenant compte des enjeux pédagogiques sociaux et climatiques et des frais d'études complémentaires qu'ils imposent.

On le voit, à travers ces trois problèmes, il s'agit de revoir la manière dont la FW-B intervient sur les frais généraux, et en particulier ceux d'études. **En ce sens, le groupe de travail a souligné en quoi la piste d'un taux progressif – en fonction du type de processus, du type de travaux, des études à mener et de la collaboration avec les intervenants institutionnels nécessaire – mériterait d'être creusée : pour que cette intervention favorise une vision sur le long terme et qualitative des projets.**

PRENDRE EN COMPTE LA DYNAMIQUE D'UNE POPULATION SCOLAIRE

Une quatrième remarque formulée par le groupe de travail tient à la manière dont la dynamique démographique des établissements est faiblement considérée par la norme. En effet, actuellement, les normes surfaciques sont établies sur la base de la population scolaire la plus récente ¹¹⁴. Concrètement, la population de référence prise en compte est celle comptabilisée au moment de l'introduction de la demande initiale du PO (1^{re} étape). Or, il n'est pas rare qu'un établissement connaisse une diminution de sa population au moment de l'introduction de son dossier, tout en étant susceptible de connaître une croissance démographique les années suivantes. À ce titre, le groupe de travail a rappelé les analyses effectuées, en son temps, par la ComEx pour évaluer certains dossiers de reconstruction demandant à déroger aux normes physiques afin d'anticiper les évolutions de la population scolaire. Des paramètres divers ont ainsi pu être pris en considération : le manque d'attractivité effective de l'établissement du fait de sa vétusté ; la démonstration d'une évolution démographique locale comme, par exemple, la construction d'un nouveau lotissement à proximité de l'école ; une inscription sur les listes de zones en tension, etc. La vision « statique » de la population scolaire définie par l'arrêté pêche par son manque de considération à l'égard des fluctuations démographiques d'un établissement.

D'un autre côté, il est clair que cette vision dynamique ne peut faire l'objet, dans le chef des PO, de spéculation pour une augmentation, moins nécessaire que stratégique, de la population scolaire d'un établissement. D'ailleurs, tout laisse à penser qu'il s'agit là de la raison d'être de la disposition actuelle. Cette approche plus dynamique demande à pouvoir être objectivée par des références extérieures au demandeur et en concertation avec les services de l'AGE responsable des normes d'encadrement et d'ouverture des établissements. **En ce sens, le groupe de travail a souligné différentes pistes : fixer les enveloppes de surfaces maximales sur la base de la population la plus élevée sur une période de référence (p.ex. 5 ans) ; mettre en œuvre un coefficient de majoration de la population si celle-ci chute pour cause de vétusté de ses infrastructures, ou encore – et plus fondamentalement – pouvoir travailler en collaboration avec la DGPSE pour évaluer la nécessité d'anticiper une augmentation de la population.**

¹¹⁴ L'article 3 de l'arrêté stipule ainsi que « pour établir les enveloppes de surfaces maximales brutes auxquelles un établissement, un centre ou un internat a droit, ce sont les données les plus récentes de la population scolaire vérifiées par l'Administration compétente qui doivent être prises en compte ».

DE LA SOUPLESSE DES NORMES

Interrogeant la pertinence des maximums – tant surfaciques que financiers – définis par l'arrêté, le groupe de travail du CLEF-WB s'est également interrogé sur l'absence de minimum. En effet, si le texte détermine toujours des normes « maximales », il n'en propose pas de « minimales ». Ainsi, et comme nous l'avons vu, il est impossible de refuser un projet, et ce, quand bien même ce dernier témoignerait de caractéristiques spatiales mettant explicitement en péril la fonctionnalité de l'infrastructure. Cette question s'avère délicate. Car la définition de minimum se confronte rapidement à plusieurs obstacles fondamentaux :

- celui, tout d'abord, de la complexité complémentaire que cela pourrait rajouter à un texte qui demande à être simplifié ;
- celui, ensuite, d'une rigidité extrême qui aborderait le confort spatial sous l'angle de « surfaces », alors qu'il dépend de facteurs pluriels ne pouvant se résumer à des m². D'autant que le secteur de la construction est déjà soumis à un nombre considérable de normes dont les limites ont déjà été éprouvées ;
- celui, finalement, de la diversité des projets pédagogiques et, par là même, des projets d'infrastructures qui ne sauraient être tous mis dans un même panier. L'analyse des évolutions pédagogiques a témoigné des difficultés à pouvoir prendre en considération la variété des besoins infrastructureux des enseignements en évolution permanente. Le cas du qualifiant a signalé en quoi une précision trop importante était synonyme d'une obsolescence rapide de l'arrêté.

C'est en réalité là le propre de toute norme que d'être traversée par cette tension entre la volonté d'établir un « cadre » (général et pérenne), face à une « réalité » (aux situations multiples, variées et mouvantes) qui ne peut que lui résister ¹¹⁵. À ce titre, à la fixation d'un minimum normé, d'autres membres du groupe de travail ont opposé un travail par vade-mecum (éventuellement chiffré) permettant d'aiguiller les PO et leurs auteurs de projets.

Au final, derrière cette question très pratique des « minimum » mise en avant par le groupe de travail se rejoue plus globalement celle de la souplesse que l'arrêté des normes doit pouvoir conserver. Une fois encore, il est question d'un équilibre à trouver pour continuer à garantir les principes d'équité et de responsabilité des dépenses publiques tout en restant ouvert à la richesse de nos lieux d'enseignement dans toutes leurs diversités et spécificités.

¹¹⁵ Sur une analyse de la « gouvernance par la norme » et ses apories, voir entre autre : THEVENOT L., « Un gouvernement par les normes. Pratiques et politiques des formats d'information », in CONEIN, B. et THÉVENOT, L. (éds), 1997, *Cognition et information en société*, Paris, Ed. de l'EHESS (Raisons pratiques 8), pp. 205-241.

DES SOURCES DE FINANCEMENT ALTERNATIVES

DÉVELOPPER LES OPPORTUNITÉS DE FINANCEMENT

Avec l'analyse critique des dispositifs de financement de la FW-B, le CLEF-WB s'est également attaché à l'analyse des sources de financement alternatives ou complémentaires. **Nous l'avons déjà souligné : les objectifs de transition climatique** [→CF. ENJEU 3](#) **de même que le développement des mutualisations** [→CF. ENJEU 4](#) **représentent de grandes opportunités de synergie entre des financements provenant de plusieurs acteurs publics.** Si les régions représentent, en ce sens, des partenaires privilégiés, ils ne sont pas les seuls. Aujourd'hui, l'Union européenne multiplie également les programmes de financement, que cela soit dans le cadre déjà bien connu du Fonds européen de développement régional (FEDER) ou au travers de nouveaux programmes mis en place pour répondre aux objectifs du Pacte vert.

Le financement d'un projet au travers de financements pluriels constitue toutefois un facteur de complexité complémentaire. Les programmes européens imposent par ailleurs des délais mais aussi des dispositifs de contrôle précis et contraignants. C'est donc aussi à ce niveau que la FW-B pourrait soutenir les PO, et ce, de deux manières :

- d'une part, en facilitant la complémentarité de ses financements avec ceux des acteurs belges. Les pistes développées au niveau de l'UREBA wallon [→CF. ENJEU 3](#) mériteraient d'être poursuivies et développées avec d'autres programmes (Infrasport, PIC, espaces publics, etc.) ;
- d'autre part, en développant une expertise au niveau de l'accès aux subventions européennes. Ces dernières ont pour principal intérêt de soutenir une partie non négligeable des coûts liés à l'assistance technique nécessaire au développement d'un projet.

Au-delà des collaborations avec les acteurs publics, c'est aussi les principes d'un partenariat avec le secteur privé que le CLEF-WB a étudié. En l'occurrence, les dispositifs dits de « Contrat de performance énergétique » (CPE) et de « Partenariat public-privé énergétique » (PPPE) ont particulièrement été discutés.

LA PROBLÉMATIQUE DES CPE ET PPPE : UN OUTIL OPÉRATIONNEL OU DE FINANCEMENT

Fortement encouragé par l'Union européenne et inscrit dans les Stratégies de neutralité énergétique régionales, le développement de formules de financement innovantes a remis au-devant de la scène la question des « Partenariats public-privé » (PPP) et autres « Contrats de performance », que ces derniers soient ou non explicitement greffés d'un « E » signalant leur finalité énergétique.

Aujourd'hui, les CP(E) et PPP(E) sont effectivement considérés comme une piste de financement alternative potentiellement intéressante pour les pouvoirs publics au regard de la déconsolidation de la dette publique, ayant un impact neutre au niveau du système européen des comptes nationaux (Impact SEC). Les récents guides d'Eurostat de même que divers retours d'expériences témoignent toutefois des conditions, particulièrement complexes et contraignantes, devant être remplies par ce type de contrat pour pouvoir être effectivement déconsolidés. Si, en définitive, « l'utopie de la déconsolidation » est encore loin d'être réalisée, cela n'en empêche pas moins de nombreux acteurs publics de continuer à investiguer ces pistes à différentes échelles ¹¹⁶.

Au niveau fédéral, le projet « *Improving PPP Policy in Belgium* » initié en 2021 a eu ainsi pour objectif d'apporter un support technique et des recommandations aux pouvoirs publics belges dans le développement de PPP. Le rapport final de ce projet a été communiqué en mars 2022 ¹¹⁷. Au niveau de la FW-B, parallèlement aux travaux du CLEF-WB, deux réunions de la Commission parlementaire ont été dédiées à cette question ¹¹⁸. Au travers de ces différentes initiatives, plusieurs experts issus du monde financier, du droit ou de la gestion patrimoniale ont pu partager leur connaissance et expérience des PPP. Une de ces expériences, particulièrement importante en ce qui nous concerne, est bien évidemment celle de la Communauté flamande ayant procédé à la rénovation massive des établissements scolaires néerlandophones via le PPP Scholen van Morgen.

Au fil des réflexions du CLEF-WB, ce sont au final deux approches qu'il a semblé judicieux de distinguer : celle, tout d'abord, consistant à étudier ces outils au niveau de leurs caractéristiques opérationnelles ; et celle, ensuite, consistant à les étudier en tant qu'instruments de financement. Sans revenir trop en détail, eu égard à la technicité du propos, il s'agit ici d'en résumer les principaux points soulignés par le groupe de travail.

FIG. 54

LES CARACTÉRISTIQUES OPÉRATIONNELLES

Le CPE et le PPP(E) sont basés sur une identification et répartition précises des rôles et des risques entre parties. Il convient de distinguer les risques organisationnels, ceux juridiques, ceux techniques et ceux financiers. C'est précisément dans cet équilibre de transfert du risque, de la partie publique vers la partie privée, que se joue l'intérêt d'un PPP : entre le degré de contrôle que peut maintenir le partenaire public par rapport à l'opération et le degré de risque qu'il transfère vers le privé : plus ce risque sera élevé, plus le partenaire privé prévoira des marges de garantie augmentant le coût de l'opération chez le partenaire public.

Sur un plan opérationnel, l'avantage tient ainsi à l'intégration des différents travaux d'efficacité énergétique par le biais d'un seul prestataire qui combine la planification, la mise en œuvre, l'exploitation et la maintenance, le tout placé sous la responsabilité du partenaire privé pendant toute la durée contractuelle. Le mécanisme de paiement de l'ESCO étant basé sur la garantie de performance, il y a théoriquement une maîtrise budgétaire quant au coût total du contrat. De nombreuses études ont évalué les niveaux d'ambition correspondant entre un CPE système (portant uniquement sur les techniques), un CPE rénovation, jusqu'au PPPE (pour la rénovation complète de bâtiments). Ces études montrent que, selon les conditions de leur mise en œuvre, les économies d'énergie peuvent assurer de 20 % à 70 % du coût d'une rénovation, selon la taille, l'état et le type de bâtiments concernés (sans tenir compte de l'évolution des prix de l'énergie).

116 Le retour d'expérience des différentes entités publiques sur les vingt dernières années n'est pas à la hauteur des résultats attendus pour les raisons suivantes : complexité des clauses contractuelles, des rôles et responsabilités, de la répartition des risques, manque de flexibilité par rapport à l'évolution des usages, surcoût possible à tous les niveaux, difficulté de maîtriser les délais, etc.

117 AARC REBEL, *Improving PPP Policy in Belgium. Report*, 2022.

118 Une journée le 22 octobre 2020 et une journée le 06 mai 2021.

Contrat de performance énergétique (CPE)

Accord contractuel entre le bénéficiaire et le fournisseur d'une mesure d'amélioration de l'efficacité énergétique, vérifié et contrôlé pendant toute la durée du contrat, où les investissements (travaux, fourniture ou service) dans cette mesure sont payés en fonction d'un niveau d'amélioration de l'efficacité énergétique convenu contractuellement ou d'un autre critère de performance énergétique convenu, tel que des économies financières. Cf. directive européenne 2012/27/UE.

Partenariat public-privé (PPP)

Un contrat à long terme entre un organisme public et une entreprise du secteur privé pour un projet d'intérêt public qui relève de la responsabilité d'un organisme d'État, qui transfère un risque substantiel à la partie privée, inclut la fourniture d'un financement privé et comprend un accent sur les spécifications des résultats du projet plutôt que sur les intrants du projet, lié à un système de paiement basé sur la performance.

Partenariat public-privé énergétique (PPPE)

Un PPP auquel est adjoit une composante d'objectif de performance énergétique qui n'existe pas dans la plupart des PPP de construction. Le PPPE s'applique aux bâtiments existants et vise la rénovation lourde. Le partenaire privé est généralement un consortium regroupant un partenaire technique (ESCO/contractant/entrepreneur et ses sous-traitants) et un partenaire financier (banque/investisseur).

Energy Service Company (ESCO)

Personne physique ou morale qui fournit des services énergétiques et/ou d'autres mesures d'amélioration de l'efficacité énergétique dans l'installation ou les locaux d'un utilisateur, et qui accepte un certain degré de risque financier en le faisant. Le paiement des services fournis est basé (en totalité ou en partie) sur la réalisation d'améliorations de l'efficacité énergétique et sur le respect des autres critères de performance convenus.

Ces avantages s'accompagnent, ce faisant, de plusieurs inconvénients. Le groupe de travail a ainsi souligné le besoin, chez le partenaire public, d'une prise en considération suffisamment exhaustive des usages et besoins ainsi que l'évolution de ceux-ci pendant la (longue) période contractuelle. Ces paramètres doivent être suffisamment étudiés, anticipés et définis dans les clauses contractuelles, sous peine d'une révision (régulière) des coûts et des risques de maintenance et de nouveaux travaux à intégrer dans le contrat générant des surcoûts importants pour le partenaire public. Le groupe de travail en a tiré des conclusions principales par rapport au partenaire public :

- **ces approches demandent de mettre en place une équipe de gestion spécialisée et pluridisciplinaire**, au travers d'une réorganisation complète des modes de travail par rapport à une méthode « conventionnelle » (i.e. une méthode portée entièrement par le public avec différents prestataires privés) ;
- **le partenaire public a tout intérêt à conserver dans ses attributions la charge des études préalables à la mise en œuvre des travaux.** Les études préalables peuvent être faites et les auteurs de projet choisis en amont par l'autorité publique, le risque et les responsabilités étant transférés après la phase de conception. Ceci permet non seulement de définir au mieux les besoins et objectifs de la convention réduisant les risques de surcoût, mais aussi de réduire le transfert de risque vers le partenaire privé, permettant là aussi de réduire ses marges de garantie. L'ICN accepte cette possibilité dans le cadre d'un contrat de type déconsolidant. Rien n'empêche cependant de revoir le niveau de liberté accordé au partenaire privé au fur et à mesure de l'expérience accumulée à moyen et long terme.

Un dernier élément souligné par le groupe de travail concerne la mainmise des grandes entreprises dominantes du secteur de la maintenance et de l'énergie dans ces approches. Il n'existe pas vraiment de place pour les plus petits acteurs, ce qui implique une limite dans l'accès aux marchés publics et à la libre concurrence entre tous les acteurs du marché de la construction. Si en plus, ces acteurs dominants sont chargés des études pour la définition des besoins et leur traduction conceptuelle dans ce type d'approche, le marché de la construction dans son ensemble risque de devenir une forme d'oligopole.

Ce sont donc différents paramètres qui doivent être analysés lorsqu'on évalue la valeur ajoutée d'un CPE ou d'un PPP(E) par rapport à une approche conventionnelle.

LES PPP(E) EN TANT QU'INSTRUMENT FINANCIER

En tant qu'instrument financier, les CPE et PPP(E) reposent sur un principe relativement simple et bien connu. Ils s'appuient, bien souvent, sur un préfinancement des investissements par un ESCO ou une tierce partie (telle qu'une banque ou un fonds d'investissement) ; les flux financiers générés grâce aux économies d'énergie sont utilisés pour rembourser (le plus souvent partiellement) le partenaire financier. C'est ce qui permet de concevoir le projet dans un objectif de neutralité budgétaire, de débudgétisation, voire même de déconsolidation partielle ou totale par rapport à la dette publique suivant les niveaux d'ambition et le type de contrat.

- Au niveau d'un CPE, seuls les investissements sur les systèmes techniques sont considérés comme des actifs du partenaire privé conformément à la définition d'Eurostat. Les investissements sur l'enveloppe restent dans le champ des actifs publics et sont donc considérés comme participant à la dette publique.
- Dans le cadre d'un PPP(E), l'ensemble des investissements (systèmes et enveloppe) sont considérés comme des actifs du partenaire privé selon

la définition d'Eurostat et peuvent donc, sous certaines conditions, entrer dans leur intégralité dans le champ de la déconsolidation.

Dans le cadre de ses travaux, le CLEF-WB a développé plusieurs schémas d'application ainsi qu'une simulation financière de possibilités d'applications de ces méthodes. **Le groupe de travail a ainsi souligné en quoi les économies d'énergie ne couvrent qu'une partie limitée des investissements : la dépense publique pour rembourser l'investisseur privé reste prépondérante, à l'instar d'un PPP classique.** L'avantage de la déconsolidation est, dès lors, de pouvoir intégrer le remboursement des investissements et des intérêts dans les dépenses courantes annuelles. L'économie d'énergie, quant à elle, peut servir au paiement des coûts opérationnels annuels.

Au vu de l'expertise que requiert ce type d'opération, le groupe de travail a signalé la nécessité de la développer à une échelle suffisamment importante pour capitaliser sur l'expérience acquise. Le vrai retour de ce type d'opération, tant financièrement qu'en termes de temps, tient à la possibilité de le reconduire avec suffisamment de projets et sur une temporalité longue (une opération ponctuelle n'a pas de sens). À ce propos, deux derniers aspects ont été signalés.

Premièrement, lorsqu'ils s'inscrivent dans une perspective de déploiement à grande échelle, ces modèles peuvent être couplés à un instrument de financement visant à optimiser les coûts opérationnels et de financement. Un tel projet est en cours de développement au niveau fédéral par le biais de la Société fédérale de participation et d'investissement (SFPI). La FW-B pourrait s'inscrire dans la dynamique fédérale, au travers d'un « partenariat public-public » comprenant une sous-traitance vers un partenaire privé.

Deuxièmement, pour porter ce déploiement à grande échelle et l'agrégation de projets, il existe aujourd'hui des opérateurs « facilitateurs » (Renowatt en RW et la *Vlaams Energie Bedrijf* en Région flamande), dont la mission est d'assurer une montée en puissance des projets. Ces structures visent généralement à rencontrer les objectifs suivants : accélérer la réalisation des projets, à la fois dans le nombre et l'ampleur ; diminuer les coûts transactionnels des projets par une standardisation des procédures ; atteindre une taille critique au niveau des volumes d'investissements en vue de les rendre plus attractifs pour le secteur financier. L'opportunité pour la FW-B de pouvoir elle aussi faire appel au facilitateur existant a été évoquée.

Sans conviction faite, le CLEF-WB a ainsi permis de signaler certains points d'attention par rapport à ces opérations complexes et particulièrement engageantes que représentent les CPE et PPPE. Car si beaucoup s'interrogent encore quant au réel intérêt de ces opérations – considérant notamment le surcoût final qu'elles ont représenté pour toutes les entités publiques qui s'y sont engagées –, il est clair qu'elles ne peuvent se faire à moitié. **S'engager dans un tel processus demande donc de la mesure et une profonde évaluation préalable quant à la capacité des opérateurs à porter ce type d'opération.** À cette fin, c'est aussi une méthodologie d'évaluation de la faisabilité d'un CPE ou d'un PPP(E) qui a été proposée par le groupe de travail du CLEF-WB, permettant une première approche de la question à tous les PO qui envisagent cette possibilité.

INTRODUCTION

CONSIDÉRATIONS

ENJEUX

1

2

3

4

5

6

RECOMMANDATIONS



LA FW-B PROPRIÉTAIRE

Ce sixième et dernier enjeu rassemble les constats relatifs à un patrimoine scolaire particulier : celui de la FW-B. Au-delà de sa qualité de pouvoir subsidiant, apportant un soutien à tous les pouvoirs organisant l'enseignement, la FW-B se doit également d'assumer les responsabilités qui lui incombent en qualité de propriétaire de bâtiments, et ce, en assumant un rôle d'exemplarité en la matière, statut public oblige et question de cohérence aidant.

Force est de constater que les propriétés diverses de ce patrimoine ne facilitent pas cette mission. Comme on le sait, près de 50 % des biens qui le composent appartiennent, en réalité, aux Sociétés publiques d'administration des bâtiments scolaires (SPABS) composées de représentants des régions et de la FW-B. Ce patrimoine est complexe de par sa taille (nombre de bâtiments), sa diversité. Ce patrimoine pose problème, aussi, de par sa vétusté prononcée. À ces difficultés initiales s'ajoute la situation transitoire au regard de l'autonomisation du PO de l'enseignement organisé par la FW-B. Le décret spécial du 7 février 2019 portant création de Wallonie Bruxelles-Enseignement (WBE) prévoit effectivement le transfert des droits et obligations de la FW-B en la matière, ainsi que du personnel chargé de sa gestion, vers cet organisme public. À l'heure actuelle, ces transferts n'ont pas été effectués. Autrement dit, si dans ce qui suit – par souci de simplicité – nous parlerons du « patrimoine de WBE », il convient de garder en mémoire toute la relativité du « de » en question : ce dernier relève davantage d'une mise à disposition que d'une réelle possession.

Considérant ces singularités, l'objectif du CLEF-WB a été de porter un regard pragmatique et concret sur la situation telle qu'elle est. Il s'est agi de pouvoir intervenir là où cela était possible dans une vision technique. À cette fin, ce sont trois aspects particuliers qui ont été étudiés : la compréhension de ce patrimoine et de ses urgences [→E6.1](#), la vision de ce qu'il pourrait devenir à terme [→E6.2](#), les deux questions que sont ses ressources et son statut [→E6.3](#).

COMPRENDRE LE PATRIMOINE DE WBE ET SES URGENCES

UN LOURD HÉRITAGE

À travers les bâtiments de WBE, c'est en définitive toute l'histoire des politiques de construction scolaire qu'il est possible de retracer. **Ce patrimoine est effectivement exemplatif de l'évolution des besoins et des dispositions légales ayant conduit à différentes vagues de construction successives, chacune marquée par des typologies architecturales singulières.** Il en va ainsi, par exemple, des conséquences du Pacte scolaire de 1959 ayant obligé l'État belge à créer ses propres écoles là où l'offre faisait défaut. De vastes opérations de construction s'en sont suivies au moyen de procédés constructifs pré-industrialisés. L'analyse du patrimoine effectuée dans le cadre de l'Enquête CLEF-WB témoigne ainsi de la conjonction entre période et typologie de construction.

FIG. 55

Il résulte de cette histoire un patrimoine empreint de contraste. Il comprend tout à la fois de véritables fleurons de l'architecture néoclassique et moderne à la grande valeur patrimoniale (parfois méconnue ou sous-évaluée)¹¹⁹ et une série de bâtiments qui, tout en incarnant aussi un pan de l'histoire, laissent clairement à désirer en matière de qualité d'usage, de confort, de sécurité et de santé¹²⁰. **Variant en fonction des zones géographiques, chacune de ces typologies est source de problèmes.** La première pose effectivement la question de la capacité de rénovation et d'évolution de bâtiments présentant contraintes spatiales et techniques. La deuxième interroge quant à sa conservation en elle-même, invitant à de vastes opérations de démolition/reconstruction.

Au-delà de ces enjeux relevant d'une stratégie globale de rénovation du parc immobilier, ce patrimoine vieillissant est source d'interventions tenant à de véritables « urgences » auxquelles il n'est pas aisé de faire face, tant elles sont nombreuses. Voilà pourquoi c'est tout d'abord une réflexion quant à la manière de répondre à celles-ci à laquelle le groupe de travail s'est attelé.

RÉPONDRE AUX URGENCES

Année après année, le SGIS de la FW-B, devenu Direction générale bâtiments et logistique (DGBL) au sein de WBE, a vu sa mission de gestion du patrimoine scolaire se transformer en une paradoxale gestion quotidienne d'urgences. Le groupe de travail a toutefois souligné en quoi il était nécessaire d'en distinguer quatre types :

FIG. 56

- **les urgences « imprévues de maintenance ».** Elles relèvent de situations difficiles à anticiper, souvent liées à des facteurs extérieurs : vandalisme,

¹¹⁹ On pense particulièrement ici aux bâtiments de l'enseignement supérieur dont on a déjà vu qu'ils comprennent de nombreux bâtiments classés, certains appartenant à la FW-B.

¹²⁰ Amiante, sanitaires insalubres, chauffage déficient, installations électriques pas aux normes, toitures et châssis plus étanches, détections incendie vétuste, compartimentage à revoir, etc.

FIGURE 55 UN APERÇU DU PATRIMOINE DE WBE

2.152 bâtiments ont été répertoriés par l'Enquête CLEF-WB. Ne sont comptabilisés ici que les bâtiments relevant des activités principales suivantes : lieux d'enseignement, internat, CPMS, Centre de dépaysement et Centres techniques. Sont exclus les différentes constructions de type conciergeries, préaux, cabines HT, etc. En intégrant ces dernières, le nombre total de constructions recensées dans la base de données de la DGBL s'élève à 2.871. Les présentes analyses ont été menées sur la base des chiffres de l'enquête

RÉPARTITION DES BÂTIMENTS PAR TYPOLOGIES DE CONSTRUCTION (%)

Pavillon	26,9
Pavillon provisoire	1,7
Préindustriel – béton + métallique	0,1
Préindustriel – métallique	3,4
Préindustriel – béton	2,7
Traditionnelle	65,0
Traditionnelle (haute valeur architecturale)	0,23

Taux de réponse : 99,77%

RÉPARTITION DES BÂTIMENTS PAR ANNÉE DE CONSTRUCTION (%)

Avant 1920	9
1920-1958	21
1959-1987	60
1988-2007	5
2008 et après	5

Taux de réponse : 80,9%

tempête, inondation, pollution, incendie, stabilité, fuite et panne de gaz, d'eau ou d'électricité, etc. ;

- **les urgences « cadre de vie et salubrité »**. Elles tiennent à l'état de délabrement de certains locaux, désormais impropres à l'occupation : sanitaires impraticables, abords détériorés, etc. ;
- **les urgences « réglementaires »**. Elles concernent les besoins de mise en conformité par rapport aux (nouvelles) normes en vigueur : réglementation incendie, AFSCA, inspection du travail, exigences énergétiques, etc. ;
- **les urgences « structurelles »**. Elles touchent à des problèmes plus « ancrés », combinant à la fois des facteurs internes (propres à la gestion et la composition du parc immobilier) et des facteurs externes (évolution du contexte scolaire) : typologie du bâti (préfabriqués « provisoires » à remplacer), friches scolaires, bâtiments remarquables classés, bâtiments vides, performances énergétiques, augmentation démographique, attractivité.

De ces quatre typologies, seule la première s'avère en réalité tenir de « réelles urgences » dans la mesure où elle relève d'évènements imprévisibles qui sont le lot de toute gestion immobilière. Les autres sont le produit des difficultés rencontrées ces dernières années pour entretenir le parc immobilier. On pourrait les qualifier d'urgences « contextuelles ». Elles sont un réel problème pour ce patrimoine, monopolisant les forces opérationnelles de la DGBL. Avec des risques plus ou moins grands (allant jusqu'à la fermeture d'établissement), ces urgences impliquent des interventions plus ou moins lourdes et coûteuses (de la petite réparation à la rénovation lourde, voire à la démolition/reconstruction).

FIGURE 56 UNE DÉFINITION DES URGENCES

TYPOLOGIE DES URGENCES IDENTIFIÉES PAR LE GROUPE DE TRAVAIL

INTRODUCTION	1.	Urgences imprévues de maintenance	1.1. Fuite de gaz
			1.2. Déclenchement de cabine HT
			1.3. Fuite de toiture
			1.4. Panne de chauffage
			1.5. Problème soudain de stabilité
			1.6. Sinistre incendie
			1.7. Dégâts tempête (vent)
			1.8. Inondations/fortes infiltrations (intempéries)
			1.9. Amiante (pollution accidentelle ou dégradation subite d'un matériau)
			1.10. Vandalisme
			1.11. Fermeture complète d'une école ou d'une implantation par une autorité ou par des contraintes sécuritaires/sanitaires
ENJEUX	2.	Urgences « cadre de vie » – salubrité	2.1. Locaux fort détériorés par une usure du temps
			2.2. Sanitaires impraticables
			2.3. Abords détériorés ou en mauvais état
			2.4. Ouverture de nouvelles sections ou transformation de classes sans « grands travaux »
1	3.	Urgences réglementaires (mise en demeure par une autorité)	3.1. Exigences des pompiers
			3.2. Exigences de l'AFSCA (hygiène en cuisine)
			3.3. Exigences de l'Inspection du travail (p.ex. amiante, sécurité, etc.)
2	4.	Urgences structurelles	4.1. État actuel du parc immobilier générant, par défaut, de nombreuses urgences.
			4.2. Exigences énergétiques
			4.3. Augmentation de la population scolaire et problème démographique
			4.4. « Friches scolaires »
			4.5. Bâtiments « remarquables » mais non adaptés à l'enseignement
			4.6. Bâtiments sous-exploités
			4.7. Attractivité (écoles vides par mauvaise publicité, bâtiments en mauvais état)

Notons enfin qu'une cinquième typologie d'urgences a été identifiée au cours des discussions : les urgences dites stratégiques. En effet, dans son rôle de PO aujourd'hui autonome, WBE est amené à s'interroger sur les opportunités d'investissement dans la création de nouveaux établissements ou dans des opérations visant l'accroissement de l'attractivité d'établissements existants. Il peut s'agir soit d'investir dans les zones en tension démographique, soit dans l'évolution du parc immobilier en vue de répondre aux enjeux d'évolution des pratiques pédagogiques initiée par le Pacte pour un enseignement d'excellence (PEE). Il en va là de la valeur d'exemplarité que WBE, en sa qualité de PO public, se doit d'endosser.

Par rapport à cette situation, le groupe de travail a mis en évidence différentes pratiques développées dans chacune des directions régionales (DR) pour y répondre. L'objectif était de mieux repérer ces expériences afin d'en faire profiter le plus grand nombre et, surtout, de les améliorer collectivement et transversalement. Ces pratiques peuvent être résumées en sept champs d'action.

ASSURER UNE MAINTENANCE PRÉVENTIVE AU TRAVERS DES CONTRÔLES PÉRIODIQUES

Le premier champ d'action relève de la maintenance. Au sein de la littérature technique, il est d'usage de distinguer la « maintenance corrective », consistant en la réparation en cas de pannes ou casses ponctuelles, de la « maintenance préventive » qui anticipe ces pannes ou casses et évite, par là même, de nombreuses situations de crise. Elle repose sur une planification des entretiens et le suivi strict d'une série de diagnostics et de contrôles périodiques (p.ex. étanchéité gaz, installations électriques, ascenseurs, détection incendie, etc.). **Ces dernières années, l'objectif de nombreuses DR a donc été de développer les outils d'une maintenance préventive. Deux difficultés ont cependant été identifiées.**

- **La première tient au temps nécessaire à cette maintenance.** La gestion des nombreux rapports de contrôle demande une réelle organisation dans la planification, la priorisation et le suivi des mesures préconisées ¹²¹, faisant la part des choses entre les réelles mesures urgentes et les remarques d'ordre secondaire.
- **La deuxième tient à la responsabilité de cette maintenance.** Actuellement, le suivi des contrôles se répartit entre les établissements scolaires, en qualité « d'occupants », et la DGBL, en qualité de « propriétaire ». Cette répartition est définie dans le Règlement administratif d'entretien (RAE). Une révision de celui-ci pourrait être envisagée afin d'améliorer la maintenance préventive et soulager les chef.fes d'établissement.

MENER UNE PROGRAMMATION EN PHASE AVEC LES BESOINS PRIORITAIRES ET L'EXPLICITER

Le deuxième champ d'action touche à la programmation des travaux. Pratique rodée au sein des DR, cette dernière s'effectue sur la base des besoins répertoriés, priorisés, concertés sur le terrain et avec les préfet.es et directeur.rices de zones, et validés par les instances décisionnelles. On y distingue :

- **la programmation des travaux « ordinaires »** : gros travaux d'entretien, de rénovation et de sécurisation, ainsi que ses inéluctables. Au travers de plusieurs indices budgétaires, les DR tentent d'optimiser les moyens à disposition (dotation, UREBA, PPT, etc.) de manière à réaliser un maximum de travaux. Cette « gymnastique » programmatique n'est pas toujours évidente au regard des diverses procédures propres à chaque programme ;
- **la programmation des travaux « extraordinaires »** : entre 2014 et 2018, le gouvernement a octroyé des budgets spéciaux et exceptionnels au bénéfice de projets spécifiques.

Concernant la programmation ordinaire, les dépenses d'investissement (hors locations, inéluctables, etc.) sont réparties entre les DR sur la base du nombre de m² gérés. **Cette répartition, si elle peut paraître équitable, ne permet pas de faire droit aux besoins effectifs du terrain, les petites DR (Luxembourg et Brabant wallon) ayant peu de marge de manœuvre pour envisager des travaux conséquents.**

Dans le cadre du CLEF-WB, le SIPPT a par ailleurs été saisi afin de remettre un avis sur un document d'analyse des risques scolaires permettant de prioriser plus facilement les nombreux travaux demandés par les établissements. De grandes familles de risques ont ainsi été répertoriées afin d'obtenir un canevas

¹²¹ Notons que s'il existe aujourd'hui des contrats sous forme de « garantie totale » limitant le suivi, ces derniers restent particulièrement onéreux. Dans la plupart des cas, la préférence de la DGBL va aux contrats « technique par technique ».

décisionnel : la stabilité ; la salubrité ; la sécurité incendie ; l'amiante ; l'hygiène en cuisine ; la mise en conformité des installations techniques ; la gestion des pathologies du bâtiment ; les problèmes environnementaux. S'agissant d'une feuille de route générale pour l'ensemble des DR (certaines particularités pouvant toujours apparaître), ce document a l'avantage d'uniformiser, tant que faire se peut, les choix de travaux en fonction des risques détectés.

ÉQUILIBRER LES RESSOURCES HUMAINES

Le troisième champ d'action touche à la gestion des ressources humaines au regard des besoins. Aujourd'hui, la plupart des DR poursuivent une politique de maintien des effectifs entamée depuis plusieurs années. **Face aux départs – à la pension ou vers le secteur privé ¹²² –, l'objectif de ce recrutement tient à la nécessité d'assurer une continuité de service**, reposant sur un nombre minimal d'agents techniciens et administratifs. **À ce titre, une analyse sur les postes à risques a été réalisée et est utilisée avant chaque série de recrutements, afin d'éviter le piège du remplacement « poste pour poste ».**

Cette dynamique de recrutement tient également au maintien d'un équilibre entre les missions menées par la DGBL et celles pouvant être externalisées lorsqu'il s'avère peu opportun – voire matériellement impossible – de les réaliser en interne. C'est le cas de certains levés topographiques, de missions de stabilité, de missions de coordination sécurité-santé, ou encore de certaines missions d'auteur de projet. Une partie de cette externalisation s'effectue au travers d'accords-cadres. Ces marchés publics passés pour une période de plusieurs années dans des domaines spécifiques (chauffage, électricité, études de stabilité, coordinateurs sécurité-santé, etc.) permettent ainsi de faire appel à différents prestataires ou entrepreneurs à chaque fois qu'un besoin se présente. **Si les DR partagent déjà de nombreux modèles, cette pratique pourrait gagner à être systématisée.**

DÉVELOPPER LES PROCESSUS ÉCONOMISEURS D'ÉNERGIE

Le quatrième champ d'action porte sur la réalisation d'économies d'énergie. **Depuis quelques années déjà, les DR tentent, à chaque fois que possible, d'intégrer ces principes essentiels pour la sauvegarde de l'environnement** (isolation des toitures, remplacement des châssis, amélioration des techniques, etc.). Quelques expériences « pilotes » ont par ailleurs été menées entre les DR et la Cellule Énergie de la FW-B (pose de panneaux photovoltaïques, CPE en cours, chaudières biomasse, chaudières à pellets, etc.). **L'évaluation de ces projets-pilotes pourra conduire à généraliser les pratiques mises en œuvre.**

VEILLER À UNE GESTION DYNAMIQUE DU PATRIMOINE IMMOBILIER

Le cinquième champ d'action touche à la rationalisation du parc immobilier. Celle-ci représente un enjeu important auquel les DR tentent de répondre au travers d'opérations de vente et de revalorisation des bâtiments. Ce travail complexe requiert à la fois une connaissance du parc immobilier, des besoins pédagogiques et tensions démographiques, du marché immobilier local, etc. **Les procédures se révèlent également très longues, tant pour les actes patrimoniaux que pour les relogements des occupants lors de réorganisations entre sites scolaires.** Ceci demande, évidemment, une certaine prudence afin de conserver des disponibilités foncières pour des opportunités de développement futur. Enfin, la répartition du patrimoine entre SPABS et FW-B/WBE ne facilite pas toujours la prise de décision.

122 L'attractivité du secteur public pour certaines fonctions techniques pose de réelles difficultés tant au niveau du recrutement qu'au niveau de la fidélisation.

PARTAGER LES EXPÉRIENCES

Un sixième champ d'action tient au partage d'expertise entre les DR. **Depuis des années, la DGBL réunit certains de ses spécialistes dans des groupes de travail afin de débattre sur des thèmes divers et variés** : marchés publics, sécurité/bien-être, énergie, assurances/sinistres, etc. Ces groupes de travail ont pour vocation de créer une émulation entre agents et entre DR, tout en partageant des expériences ou en créant de nouvelles procédures de travail. Il s'agit là d'une pratique porteuse méritant d'être poursuivie.

COMMUNIQUER AVEC LE TERRAIN

Finalement, la création de WBE, et des différentes DR qui le composent, a permis le rapprochement entre « contenant » et « contenu ». Autrement dit entre les besoins en matière de bâtiments et les besoins du terrain. Logée précédemment au sein de l'AGE, les DG en charge des affaires pédagogiques et du personnel font aujourd'hui partie de la même entité que la DGBL en charge des infrastructures. Cela facilite incontestablement le dialogue et donc l'identification des orientations à prendre. Émanant des représentants syndicaux au sein du groupe de travail, il n'en demeure pas moins qu'une réflexion quant aux outils à mettre en place pour mieux communiquer avec les acteurs de terrain sur leurs besoins permettrait de rencontrer une plainte souvent formulée à propos du manque d'information quant au suivi des demandes et pour la compréhension des priorités qui sont opérées dans leur traitement.

L'IDENTIFICATION DE « QUICK WINS »

Au départ de cette analyse des urgences et des pratiques à l'œuvre pour y répondre, le groupe de travail a pu identifier plusieurs pistes d'amélioration. Certaines relèvent de ce qu'on appelle des « quick wins ». En synthèse, elles sont les suivantes :

- **renforcer les pratiques d'accords-cadres pour faire une économie d'échelle et de temps.** À cette fin, un groupe de travail a été mis en place et travaille depuis lors à la mise œuvre de ces marchés ;
- **sensibiliser les établissements scolaires à leurs obligations de contrôle des installations dangereuses.** Il s'agit de mener des actions régulières de communication ;
- **améliorer le partage d'informations et de savoirs entre les services.** Il s'agit d'augmenter des réunions entre les services opérationnels de WBE (Direction générale du pilotage et des affaires pédagogiques et DGBL), mais également de procéder à une amélioration de l'accès aux données informatiques ainsi que de mettre en œuvre des groupes de travail métier et transversaux systématiques ;
- **améliorer les formations et outils techniques des agents.** Une liste des priorités a été identifiée et transmise à la Direction générale fonction publique et ressources humaines de la FW-B et à l'ETNIC.

Il n'en demeure pas moins évident que la vraie réponse aux urgences des bâtiments de WBE repose sur une remise à niveau globale de ce parc immobilier. En ce sens, les travaux du CLEF-WB ont permis de dresser une liste concrète des sites et interventions prioritaires à mener. Ce qui demande une approche structurée de ce patrimoine selon une vision à long terme.

UNE VISION SUR LE LONG TERME DES BÂTIMENTS DE WBE

UNE STRATÉGIE IMMOBILIÈRE EN TROIS VOLETS

Si la réponse aux urgences représente une priorité dans la stratégie immobilière de WBE, celle-ci ne peut être pensée indépendamment d'autres paramètres. Le groupe de travail a ainsi souligné trois volets essentiels devant être abordés conjointement.

Le premier volet tient à la remise en état du patrimoine actuel. Au départ de la priorisation des urgences tout juste évoquée, cette remise en état va de pair avec la stratégie de rénovation énergétique exigée par les régions [→CF. ENJEU 3](#). Parce qu'une bonne partie du patrimoine pose question au regard des exigences énergétiques nouvelles, ces questions sont effectivement les deux faces d'une même médaille.

Le deuxième volet tient à l'entretien et à la maintenance du patrimoine. La rénovation du parc immobilier ne peut être menée sans une stratégie de maintenance et d'entretien permettant de pérenniser les investissements [→CF. ENJEU 3](#). Il s'agit ici, d'une part, de mettre en œuvre une gestion immobilière dynamique en vue d'optimiser les coûts et ressources humaines et, d'autre part, d'en assurer le financement annuel. À ce titre, elle repose nécessairement sur une collaboration étroite entre la DGBL en charge des bâtiments et les établissements qui les occupent quotidiennement.

Le troisième volet tient à la vision prospective de WBE. Il est en lien avec les urgences stratégiques évoquées plus haut. En tant qu'outil pédagogique [→CF. ENJEU 1](#), les infrastructures doivent évidemment suivre et porter la vision du PO par rapport aux différents projets qu'il entend développer en réponse aux différents défis qui se présentent tant au niveau de l'enseignement obligatoire que pour le supérieur et la promotion sociale. Offrant des lignes directrices, cette vision prospective peut, en outre, être source de solutions à la remise à niveau du parc (mutualisation d'établissements, abandon de sites, etc.). Il s'agit ici de travailler de concert avec la Direction générale de la stratégie et de l'innovation de WBE ¹²³, afin de déterminer une projection à la fois réaliste et ambitieuse.

Considérant ces trois volets interconnectés, l'objectif du groupe de travail a été d'établir de premières orientations quant à la manière de déployer cette stratégie immobilière et les difficultés qu'elle rencontre. Si le troisième point relève principalement d'une stratégie de PO – sortant en ce sens de la mission du CLEF-WB –, les deux autres ont pu faire l'objet de discussion apportant de premiers éléments.

¹²³ Cette Direction a notamment lancé une étude afin d'évaluer ses perspectives de développement, en considérant certains aspects démographiques, socio-économiques, pédagogiques, etc. En complément de cette étude, elle entend également mener une série d'interviews avec les préfets.es de zones pour approfondir certains thèmes.

UNE STRATÉGIE DE RÉNOVATION ÉNERGÉTIQUE ET DE REMISE EN ÉTAT

Dans une large mesure, la stratégie de rénovation énergétique spécifique aux bâtiments scolaires de WBE s'inscrit dans le prolongement de la stratégie générale de la FW-B → [CF. ENJEU 3](#). Le travail mené par la DGBL dans le cadre du CLEF-WB a d'ailleurs largement contribué à alimenter celle-ci. **La stratégie de WBE repose ainsi sur une première évaluation, préalable et générale, du parc immobilier permettant l'identification de bâtiments prioritaires, suivie de vagues de rénovation successives.** Menée de manière transversale à toutes les DRR – tenant toutefois compte des dynamiques, exigences territoriales et urgences de chacune –, la stratégie peut être résumée en quatre aspects.

LA CONSTITUTION D'UN CADASTRE ÉNERGÉTIQUE COMPLET

On l'a vu, toute stratégie énergétique repose sur une connaissance minimale de l'état des bâtiments. En définitive, les données utiles et pertinentes peuvent être synthétisées en quatre groupes :

- **les données administratives uniques** : demandant une vérification et récolte de ces informations depuis les bases de données sources (cadastres, etc.) ;
- **les plans architecturaux à jour** : demandant l'application d'un protocole pour le calcul des différents types de superficie (selon affectations, unités PEB, usages, étages et zones) et, au besoin, la réalisation d'un relevé de géomètre (réalisation en interne ou via un prestataire externe) ;
- **les données techniques actualisées** : décrivant la composition et l'état d'un bâtiment et ses installations (enveloppe et équipements). Ces détails sont nécessaires lors des audits énergétiques (demandés pour le PLAGE et la certification PEB) ;
- **les données de type énergétique** : demandant un protocole pour la collecte des consommations par Code EAN ¹²⁴ et par bâtiment. Cette collecte requiert des compteurs / EAN (par site et/ou bâtiment), des compteurs de passage et des débitmètres pour le mazout (au niveau des bâtiments, zones et espaces distincts).

Pour gérer l'ensemble de ces informations, la DGBL dispose, actuellement, d'une base de données commune aux DR : « EDIFICf ». Depuis de nombreuses années déjà, cet outil est au centre de la gestion des infrastructures scolaires, rassemblant les données et les renseignements essentiels des bâtiments : informations administratives et cadastrales, superficies par sites entiers, bâtiments et étages. Cette base de données présente toutefois des lacunes, tout particulièrement au niveau des données énergétiques. Les informations relatives aux points de fournitures d'énergie, aux compteurs/codes EAN et aux consommations d'énergie sont autant de données tantôt incomplètes, tantôt trop anciennes.

À vrai dire, cette question de la disposition d'un cadastre complet et actualisé n'est pas nouvelle et représente, depuis plusieurs années, une vraie difficulté considérant la taille et la complexité des sites scolaires de WBE. Devenue plus que jamais une priorité pour répondre aux échéances régionales, la DGBL doit travailler activement à cette récolte des données énergétiques et dégager des

FIG. 57

124 Pour rappel, « EAN » est le diminutif d'« *European Article Numbering* ». Dans le domaine de l'énergie, ce code est un numéro unique qui identifie un raccordement au réseau d'électricité ou de gaz naturel. Il est donc propre à chaque point de fourniture, mais également à chaque énergie.

moyens pour la mener à bien dans un délai raisonnable. Au sein d'EDIFICf, un volet dédié à l'énergie a ainsi été développé dans lequel, en plus des données chiffrées, il est désormais possible d'identifier graphiquement l'implantation des différents éléments clefs (sites, bâtiments, compteurs, vecteurs d'énergie, transformateurs d'énergie, circuits de distribution, etc.). Cette structure ne demande qu'à être complétée lorsque ce n'est pas déjà le cas.

Une des principales difficultés, pour ce faire, tient à l'identification des consommations bâtiment par bâtiment. Touchant tout particulièrement les grands sites scolaires, dans un certain nombre de cas, les DR ont constaté qu'il n'existe qu'un seul compteur principal (parfois identifié par un seul code EAN) pour plusieurs bâtiments. Si, dans un premier temps, il est évidemment possible de mettre en œuvre une clef de répartition des consommations (p.ex. sur la base de la superficie de chaque bâtiment), cette évaluation, trop approximative, ne peut suffire à la mise en œuvre d'une stratégie énergétique. **Il devient dès lors nécessaire de décomposer les consommations entre ces différents bâtiments en installant de manière systématique des compteurs de passage. Mission d'envergure et chronophage s'il en est, qui n'est pas sans poser problème au vu des ressources de la DGBL.**

LA PRIORISATION DES BÂTIMENTS

Afin d'identifier les premières vagues de bâtiments prioritaires, le groupe de travail a tout d'abord mené une approche globale du parc immobilier. Au départ des grandes typologies de bâtiments déjà présentées, chacune a fait l'objet d'une analyse de ses grandes propriétés au regard de quatre critères : état structurel, résistance au feu, présence d'amiante, potentiel de rénovation énergétique (via l'outil REGENBAT déjà présenté → [CF. ENJEU 3.2](#)). Permettant d'identifier de premières logiques d'intervention (entre reconstruction, rénovation lourde et simples aménagements ou interventions ponctuelles), cette approche, encore assez théorique, du patrimoine a été développée de manière bien plus concrète au travers de deux méthodes distinctes :

FIG. 58

- tout d'abord, partant des données existantes, il s'est agi d'identifier les bâtiments de plus de 5.000 m² et les plus consommateurs d'énergie. 70 sites scolaires ont ainsi pu être identifiés, représentant un total de 554.221 m² ;
- ensuite, le groupe de travail a exploité l'exercice de définition des urgences (discrimination des critères, analyse des risques scolaires, etc.) pour établir une liste de travaux urgents. Cette première analyse a permis de filtrer près de 500 bâtiments nécessitant des travaux de démolition/reconstruction ou de rénovation ¹²⁵.

Mettant chacune l'accent sur un objectif différent – les objectifs énergétiques d'une part et les urgences structurelles de l'autre –, ces deux approches s'avèrent, en réalité, convergentes. Restant encore à approfondir, l'identification précise des projets prioritaires pourra ainsi s'effectuer, au cas par cas, en croisant les surfaces repérées par la première méthode avec les urgences identifiées dans la seconde. Les bâtiments retenus au terme de ce croisement pourront dès lors être soumis à l'outil REGENBAT afin de définir le potentiel d'amélioration de chacun et ainsi effectuer un classement plus fin. C'est cette sélection finale des bâtiments les plus prioritaires qui fera l'objet de la première vague d'exécution du programme de rénovation.

125 Une partie de ces projets urgents a été proposée pour un financement dans le cadre du programme EU « Facilité pour la reprise et la résilience, PRR-RRF ». WBE a introduit des candidatures pour 29 projets en POOL A et B pour un volume budgétaire avoisinant les 192 millions d'euros.

FIGURE 57 LE CADASTRE DES BÂTIMENTS SCOLAIRES DE WBE : HISTORIQUE

<p>2011 – 2015</p>	<p>Suite au projet PLAGE (spécifique à la Région de Bruxelles), des tentatives d’encodage des consommations d’énergie pour tous les sites scolaires de la FW-B dans EDIFICf ont été initiées mais elles n’ont pas été suivies de la même façon dans toutes les directions régionales.</p>	INTRODUCTION
<p>2015 – 2018</p>	<p>Un onglet « consommations d’énergie » y a été ajouté pour permettre de collationner les consommations d’énergie sur plusieurs années consécutives pour le lancement de l’achat groupé de gaz et d’électricité pour les écoles. Cette centrale d’achat est en cours actuellement (2019-2022) et toutes les données des consommations (gaz et électricité) de la majorité des écoles sont disponibles chez les fournisseurs d’énergie ou via les gestionnaires de réseaux de distribution.</p>	CONSIDÉRATIONS
<p>2018 – 2021</p>	<p>Le besoin de réaliser un cadastre énergétique est revenu avec force. En se basant sur les données collectées pour le marché de l’énergie, il était question d’actualiser l’inventaire établi et de le généraliser à tout le parc immobilier scolaire mais aussi d’instaurer une comptabilité énergétique, un monitoring régulier, des classements entre bâtiments, etc. Cette mission a été confiée à la Cellule énergie de la FW-B. Depuis juin 2021, la DGBL de WBE a repris à sa charge plusieurs volets de ce gigantesque travail.</p>	ENJEUX 1

FIGURE 58 UNE PREMIÈRE APPROCHE DES INTERVENTIONS À MENER SUR LES BÂTIMENTS DE WBE

En termes de stratégie d’intervention pour une remise en état des bâtiments au regard des nouvelles exigences énergétiques, le groupe de travail a souligné en quoi les différentes typologies recensées dans l’enquête CLEF-WB pouvaient être rassemblée selon deux catégories.

Catégorie 1 : Préfabriqués ou semi-préfabriqués, en acier ou en bois, ces bâtiments ont été construits de manière répétitive à la chaîne. D’après les données de l’enquête, le parc immobilier de WBE est celui qui comporte le plus de bâtiments de cette typologie (49% de la totalité de préindustriels recensés). La vétusté de même que la qualité constructive de ces bâtiments demandent une démolition.

Catégorie 2 : Reprenant l’ensemble des constructions traditionnelles en maçonnerie, cette catégorie comprend également les préindustriels en béton dans la mesure où ils sont relativement pérennes. Ces bâtiments peuvent faire l’objet d’une rénovation plus ou moins lourde selon l’âge des bâtiments, considérant le saut qualitatif lié à la réglementation PEB mise en application en 2008 et à son évolution en 2015.

<p>Catégorie 1</p>	<p>32%</p>	<p>Pavillon Pavillon provisoire Préindustriel – béton + métallique Préindustriel – métallique</p>	<p>Démolition et reconstruction</p>	RECOMMANDATIONS
<p>Catégorie 2</p>	<p>68%</p>	<p>Préindustriel – béton Traditionnelle Traditionnelle (haute valeur architecturale)</p>	<p>Construit avant 2008 : rénovation lourde à moyenne Construit entre 2008 et 2015 : rénovation légère Construit après 2015 : simple entretien</p>	RECOMMANDATIONS

LA PROPOSITION D'UNE MÉTHODOLOGIE D'EXÉCUTION

Afin d'opérationnaliser la stratégie de rénovation énergétique, le groupe de travail a souligné l'opportunité de s'inspirer de la méthode éprouvée et testée pour les bâtiments situés en Région bruxelloise avec le PLAGE ^{→ CF. ENJEU 3}. On s'en souviendra, ce programme est d'ores et déjà d'application pour les bâtiments de WBE de plus de 250 m² situés en RBC, un projet-pilote ayant déjà été réalisé sur la période entre 2010 et 2014. Quatre étapes principales peuvent ainsi ponctuer la mise en application de la stratégie au sein du patrimoine immobilier de WBE en général et pour les bâtiments « de la première vague » en particulier.

La première étape consiste à compléter le cadastre énergétique. Pour tous les bâtiments concernés, il s'agira de compléter ou actualiser les données existantes au travers d'un inventaire, de relevés et du placement des compteurs de passage permettant le début effectif du monitoring.

La deuxième étape consiste en la précision du programme d'action. Il s'agira de réaliser l'ensemble des études préalables, en particulier les audits utiles et nécessaires à la certification PEB des bâtiments prioritaires et ainsi déterminer les interventions à mener (feuille de route).

La troisième étape consiste en la mise en œuvre du programme d'action. Au départ des résultats et des recommandations des études préalables, le programme d'action pourra être mis en œuvre en procédant aux interventions et travaux préconisés.

La quatrième étape consiste en l'évaluation et le rapportage. Il s'agira d'assurer un suivi régulier de l'évolution des consommations énergétiques (comptabilité et monitoring) pour détecter tout dysfonctionnement ou toute dérive et acter les résultats dans des rapports simplifiés ou standardisés montrant l'évolution d'année en année. Ces rapports et certificats PEB pourront servir comme outil de sensibilisation et de communication vers les décideurs, les gestionnaires et les occupants des établissements scolaires.

LE PROCESSUS D'AMÉLIORATION CONTINUE

Finalement, le groupe de travail a souligné en quoi cette stratégie immobilière nécessitera d'être continuellement revue et adaptée au fur et à mesure de son déroulement. En effet, la gestion énergétique est un processus éminemment dynamique et évolutif car nombreux sont les paramètres et les données changeant au fil du temps. Un suivi, une révision et un ajustement permanents, à des échéances clefs en fonction de la transition énergétique (2030, 2035, 2040), seront indispensables pour recadrer le travail, intégrer les nouveaux paramètres, revoir les objectifs, assurer l'exécution du programme, suivre les indicateurs et résoudre les problèmes qui se présenteront inévitablement en cours de route.

À ce propos, le groupe de travail a signalé tout l'intérêt de la méthode de gestion de la qualité dite « roue de Deming ». Parce qu'il s'agit d'un outil cyclique, cette méthode favorise ainsi une amélioration continue des processus en suivant des indicateurs bien définis (p.ex. les consommations d'énergie). **Surtout, et quelle que soit la méthode employée, le groupe de travail a souligné en quoi le plan d'action pourra difficilement être mené sans une équipe spécialisée dédiée à son suivi, à l'application des mesures correctives et à l'appui des DR.**

UNE STRATÉGIE DE GESTION

Avec la stratégie de rénovation énergétique du parc immobilier, c'est donc aussi à une réflexion sur la problématique de sa gestion que le CLEF-WB s'est attelé. Concernant ce volet spécifique, deux aspects ont retenu l'attention du groupe de travail : l'amélioration des outils de gestion et l'hypothèse d'une régie d'entretien facilitant la maintenance.

DES OUTILS DE GESTION PLUS PERFORMANTS

Rassemblant les trois anciens départements de la FW-B qu'étaient le Service général de l'enseignement organisé, le Service général du personnel enseignant et le Service général des infrastructures scolaires, le nouvel organigramme de WBE a contribué à une réflexion conjointe au regard des outils de gestion du patrimoine scolaire. D'une certaine manière, ceux actuellement disponibles témoignent du manque passé de synergie entre ces différents services : aucune communication n'est ainsi établie entre le « contenant bâtiment » et le « contenu enseignement ». Cette connexion se révèle pourtant essentielle afin de faire évoluer le premier en cohérence avec le second. **C'est donc avec cet objectif d'une meilleure inter-opérationnalité que le groupe de travail a mené son évaluation des outils utiles et nécessaires à une meilleure gouvernance du patrimoine de WBE** ¹²⁶

Il ressort de cette évaluation que la maturité des données disponibles s'avère relativement bonne (avec les réserves au niveau du cadastre énergétique précédemment évoquées), le principal problème se situant au niveau de leur gestion dynamique, se perdant dans des outils variés et peu connectés. Après recensement, ce ne sont pas moins de 127 applications métiers qui ont été dénombrées : du simple tableau Excel aux outils plus performants de gestion comme « Edificf », pour l'infrastructure, et « Fase », pour l'enseignement.

Ces applicatifs répondent à des besoins spécifiques et ne communiquent que rarement ensemble. Dès lors, les référentiels des différents systèmes d'informations peuvent, derrière un même vocable, définir des concepts non strictement identiques ¹²⁷. Outre les données physiques liées aux bâtiments, la plupart des données concernent les prises de décisions, la planification et l'extraction de statistiques. Or, pour prendre des décisions stratégiques ou quotidiennes, il est impératif de créer des synergies et de parler le même langage au départ de mêmes données. Ces données nécessitent d'être encodées et accessibles par plusieurs outils capables de faire communiquer leurs sources. **Le groupe de travail a ainsi mis en exergue trois outils prioritaires, élaborant pour chacun des « fiches-projets » reprenant les objectifs, moyens financiers et humains (pilottage et temps de formation) nécessaires à leur développement et mise en œuvre.**

- **Un programme de gestion intégré des bâtiments (ProGibat).** Ayant permis pendant de nombreuses années d'assurer la gestion du patrimoine de WBE, l'application EDIFICf a aujourd'hui atteint ses limites. Face à l'importance et la complexité que représente la gestion de données, un nouveau logiciel de gestion s'avère effectivement nécessaire. En réalité,

¹²⁶ Cette évaluation a tout d'abord consisté en une analyse SWOT (forces-faiblesses-opportunités-menaces) avec l'ensemble des partenaires internes de WBE (directeur.rices d'infrastructures, directeur.rices d'écoles, préfet.es de zone, pédagogues, experts en énergie et architectes), les partenaires du MFW-B et de l'ETNIC. Parallèlement, le groupe de travail a procédé au recensement des applications rassemblant les données essentielles pour répondre aux obligations de l'enseignement et de l'infrastructure scolaire. Tout ceci a permis de cataloguer les différents besoins relatifs aux données, et ce, sous le prisme du degré d'urgence et des opportunités ou obstacles pour les récolter et ou les actualiser. Afin de développer ces outils, un questionnaire, suivi d'un brainstorming ont finalement été réalisés avec l'ensemble des partenaires afin d'évaluer leur pertinence, leur fonctionnalité, leur précision, leur faisabilité, leur compatibilité avec l'existant.

¹²⁷ C'est le cas, par exemple, de la notion d'implantation entre EDIFICf et Fase.

le développement de cet outil concerne l'ensemble du parc immobilier placé sous la responsabilité de la FW-B (infrastructures administratives, sportives, culturelles, etc.)¹²⁸. L'ETNIC est actuellement en charge de l'acquisition d'une nouvelle application intitulée « Progibat ». L'objectif sera donc d'effectuer un travail de nettoyage, de mise à jour et de structuration des données au sein d'EDIClif, en vue d'une migration vers le nouvel outil.

- **Un outil cartographique dynamique.** Tandis que les besoins pédagogiques sont en évolution permanente, les bâtiments et sites constituent un repère physique géographique stable. Nous avons vu en quoi cette dimension « située » des bâtiments était aujourd'hui un facteur essentiel favorisant le travail d'optimisation des besoins et les mutualisations → CF. ENJEU 2 → CF. ENJEU 4. Cette dimension repose ainsi sur la capacité à repérer ces synergies sur un territoire donné. Un outil cartographique offre cette compréhension visuelle immédiate. Facilitant la prise de décision, cet outil permettrait d'accéder à certaines informations ponctuelles liées à un site ou un bâtiment et donnerait la possibilité aux usagers (chef.fes d'établissements, etc.) d'extraire ou d'introduire rapidement certaines données spécifiques dont ils ont la gestion.
- **Un outil d'aide à la programmation.** On l'a vu, le principal défi de la DGBL est de pouvoir faire des choix judicieux pour améliorer au maximum le patrimoine immobilier mis à disposition des usagers de WBE, en tenant compte de paramètres très différents (normes, évolution des besoins globaux, boom démographique, PEE, etc.) et en garantissant une optimisation géographique. Ces choix, bien que réalisés avec le plus d'objectivité possible, créent régulièrement un sentiment de favoritisme auprès des usagers qui voient leurs demandes reportées. Un outil de programmation présente ainsi l'avantage d'une priorisation objective immédiate, facilitant et accélérant la prise de décisions. Améliorant la qualité des actions, il offrirait surtout une vision transversale sur l'ensemble des données nécessaires à la bonne gestion des bâtiments de WBE.

Portant l'ensemble des processus décisionnels de WBE, ces trois outils permettraient une gestion plus dynamique du parc immobilier. **Mais, on le voit également, plus que des outils de gestion, il est question ici de communication. À travers eux, il s'agit ainsi de pouvoir faciliter la collaboration entre deux entités qui, historiquement, ont toujours travaillé de manière séparée, avec au centre de ces échanges l'adéquation des bâtiments aux besoins de WBE et des acteurs de terrain.**

L'HYPOTHÈSE D'UNE RÉGIE D'ENTRETIEN

Concernant les outils de maintenance, le groupe de travail a mené une analyse des avantages et des écueils d'une régie d'entretien. À l'articulation des responsabilités de propriétaire – assumée par la DGBL – et de locataire – assumée par les établissements –, ce type de structure, composée d'ouvrier.es qualifiés, pouvait représenter une réponse pérenne à certaines urgences relatives aux petits travaux quotidiens nécessaires et/ou à la création de locaux sans gros travaux.

Au terme d'un travail de consultation, tant interne qu'externe aux services de WBE, l'idée d'une régie centrale, au sens classique du terme, est vite apparue peu opportune, dans la mesure où elle représente un coût très important au regard des besoins humains et logistiques (stockage de matériaux, hangar, flotte de véhicules, etc.). Elle implique, en outre, un dispositif de proximité pour garantir la rapidité d'intervention, peu compatible avec la taille du territoire de la

FIG. 59

128 Il est repris dans le Contrat d'administration de la FW-B, objectif stratégique 8 : *Développer la qualité et la sécurité des infrastructures prioritaires et les piloter dans une perspective de développement durable.*

La première partie du travail a consisté à consulter des acteurs publics disposant déjà d'une régie des bâtiments : Ville de Liège ; Commune d'Anderlecht ; Commune d'Ixelles. Ces propriétaires publics au patrimoine très important disposent de régies depuis très longtemps, selon une « culture de gestion du patrimoine » historique. C'est pourquoi le groupe de travail a aussi interrogé d'autres propriétaires faisant appel à des systèmes légèrement différents. Ainsi, le CPAS de la Ville de Bruxelles n'a plus de régie d'entretien, mais fonctionne avec des marchés « accords-cadres » et des entreprises d'insertion sociale financées, entre autres, par des leviers régionaux. La Province du Hainaut a mis, quant à elle, en place un système consistant à tenir les ouvriers provinciaux à disposition des établissements scolaires.

La deuxième partie du travail a été d'interroger l'entreprise d'insertion sociale bruxelloise « FIX » suite à l'interpellation de Perspective Brussels qui ne dispose pas de régie d'entretien, mais mène des réflexions stratégiques pour l'ensemble des communes bruxelloises.

PRINCIPAUX POINTS À RETENIR

● La nécessité d'un cadre clair des missions et tâches. Il s'agit d'éviter les redondances ou raccourcis faciles consistant à donner à la régie d'entretien tout ce qu'un autre département technique ne souhaiterait pas réaliser. La régie ne devant pas être le « parent pauvre » de la structure.

● Les missions et tâches sont principalement de l'ordre des finitions et petits travaux d'entretien du bâtiment et des techniques spéciales. Dans certaines régies, on retrouve également des travaux plus spécifiques qui sont liés à la qualification de leurs ouvriers comme des travaux de charpente, HVAC, menuiseries, ferronnerie, nettoyages industriels, mobiliers et tissus et espaces verts.

● Le ratio externalisation/internalisation des missions est de l'ordre du 50/50, et ce, quel que soit le dispositif en œuvre.

FW-B. Le groupe de travail a toutefois identifié deux modèles alternatifs à cette représentation classique.

Le premier consiste en une meilleure coordination et formation du personnel administratif et ouvrier (PAPO). S'appuyant sur les ressources existantes, cette hypothèse permettrait ainsi d'éviter une externalisation systématique pour des missions pouvant être réalisées avec du personnel interne (ou à recruter) de manière à être plus efficace. Réalisée en partenariat étroit avec la DGBL et ses DR, cette professionnalisation des personnels ouvriers dans les établissements permettrait de réaliser de petites interventions plus rapidement, de fournir un meilleur suivi et de viser une garantie de résultat pour réaliser certaines missions incombant aux chef.fes d'établissement. Ce modèle permettrait, par ailleurs, de professionnaliser et d'uniformiser les interventions et de les répartir plus harmonieusement, en particulier pour les petits établissements disposant de peu de personnel. La mise à disposition de centrales de marchés accessibles aux établissements par un coordinateur technique permettrait aux ouvrier.es d'accéder facilement à des prestations de travaux d'entretien et faire l'achat de petit matériel.

Le deuxième modèle consiste à faire appel à une entreprise de réinsertion sociale. Effectivement, plusieurs entreprises à vocation sociale offrent, aujourd'hui, des prestations de type « régie mobile ». Suite à différents contacts, le groupe de travail s'est particulièrement intéressé au service de l'entreprise « FIX ». Financée par la RBC, cette entreprise a pour objet l'insertion socio-professionnelle par la formation des métiers du bâtiment et effectue, en ce sens, des

travaux généraux de rénovation dans différents bâtiments publics bruxellois, en ce compris l'entretien de plusieurs écoles (principalement néerlandophones). Ses ouvrier.es sont des chercheur.es d'emploi peu scolarisés qui acquièrent pendant deux ans une expérience pratique. Au cours de leur trajet, ils se spécialisent dans un métier spécifique de la construction et sont accompagnés par des instructeurs techniques expérimentés avant d'insérer le marché du travail. **Il serait dès lors possible de lancer un projet-pilote avec cette entreprise sur la zone de Bruxelles** ¹²⁹.

Non exclusives, ces deux hypothèses demandent bien évidemment à être étudiées plus en amont mais constituent des pistes concrètes pour améliorer considérablement la situation de certains établissements. Ainsi que l'a constaté le groupe de travail, il manque parfois peu pour améliorer nettement le confort, l'accueil et l'attractivité des établissements scolaires de WBE.

E6.3

DEUX QUESTIONS FONDAMENTALES

UNE QUESTION DE RESSOURCES

À travers ces différentes analyses, le travail du CLEF-WB a permis de mieux comprendre tant le contexte que les objectifs auxquels doivent répondre les bâtiments de WBE. Posant les premiers jalons d'une vision sur le long terme de ce patrimoine, tant pour sa rénovation que sa gestion, il va sans dire que ce travail demande encore à être développé et précisé à plusieurs niveaux et sur divers aspects, la question des ressources tant financières qu'humaines restant, pour le groupe de travail, centrale.

Conséquence des plans d'austérité des années 1980, la DGBL doit désormais faire face aux urgences de son parc immobilier avec des moyens financiers limités. **Considérant le retard accumulé de même que les objectifs à atteindre, il est clair que la vision à long terme qui a été ici proposée, aussi économe et optimale souhaite-t-elle être, ne pourra être transposée en une véritable stratégie opérationnelle sans un renfort financier important associé à des ressources humaines adéquates.**

FIG. 60

Dans cette perspective, le refinancement décidé par le gouvernement représente, comme pour tous les autres PO, une grande opportunité pour initier la rénovation des bâtiments de WBE. Le groupe de travail a cependant souligné la nécessité d'une « cartographie financière » plus précise, identifiant différentes sources de financement (de la FW-B, mais aussi régionales, voire européennes) et les rattachant aux typologies et volumes de travaux nécessaires ¹³⁰. D'un autre côté,

129 FIX ne peut pas faire de travaux supérieurs à 30.000 euros par école : elle n'est pas reconnue comme entreprise générale privée. Ce statut permet de ne pas passer par un marché public, étant assimilé à de la formation et subventionné par le secteur public.

130 La réalisation d'une telle réflexion était initialement prévue dans le CLEF-WB mais n'a pas pu être menée faute d'expert disponible. En ce sens, si de premières estimations des moyens tant financiers qu'humains ont été réalisées, il n'a pas été possible de les mettre en perspective d'hypothèse de travail, rendant celles-ci peu exploitables.

+/-
38,1 M €

Dotation annuelle (dépenses courantes, entretien, maintenance, contrôles obligatoires, locations etc.). La dotation annuelle du FBSCF a été divisée par 4 entre 1985 et 2009.

+/-
6,6 M €

Moyens annuels du PPT.

+/-
4,8 M €

Moyens annuels du CP.

+/-
177,5 M €

Moyens complémentaires exceptionnels et ponctuels pour les projets spécifiques.

force est de constater qu'à la différence des parcs appartenant aux autres PO, c'est aussi la gestion quotidienne et la maintenance de ce patrimoine que la FW-B doit garantir, et ce, non pas de manière ponctuelle, mais avec des moyens annuels adaptés. **C'est donc bien un rééquilibrage budgétaire qui se joue ici, entre :**

- l'optimisation, la priorisation et la planification de la remise en état du parc, associant réponse aux urgences et atteinte des objectifs régionaux en matière énergétique ;
- l'adaptation des moyens annuels dévolus à l'entretien minimal du parc, porteur d'une maintenance préventive et réservant un budget spécifique aux urgences inévitables ;
- l'analyse prospective du développement futur de WBE pour diminuer les dépenses et générer des recettes, à travers la mutualisation des infrastructures (au sein de WBE ou avec d'autres acteurs publics) et en diminuant et/ou en revalorisant les surfaces non ou sous-utilisées (gain énergétique, diminution des coûts d'entretien, emphytéose, locations, ventes, etc.).

Cet équilibre demandera, ce faisant, d'être pensé au regard des ressources humaines utiles et nécessaires. En effet, si de premiers besoins ont été définis (en matière d'expertise immobilière, énergétique, de gestion des données, ou encore au niveau de la coordination de la maintenance) et que des mutualisations de compétences peuvent être envisagées, il est clair que le besoin en

RH dépendra fortement des modèles financiers finalement disponibles et qui influenceront la manière de gérer les projets, entre les ressources internes et l'externalisation.

Si de nombreux projets ou missions spécifiques sont d'ores et déjà confiés à des équipes pluridisciplinaires externes, les échéances et les besoins en termes d'études préalables, nécessaires à la bonne orientation des décisions d'investissement, imposeront rapidement une évaluation croisée entre RH internes et recours à des spécialistes externes. Une réflexion sur l'évolution des métiers utiles au pilotage d'un parc immobilier d'une telle importance ne peut se soustraire à une analyse des processus internes notamment en ce qui concerne la distinction entre les métiers de la maîtrise d'ouvrage et ceux de la maîtrise d'œuvre. À l'instar d'autres métiers, celui d'architecte s'est considérablement complexifié au cours des dernières décennies. Ce dernier doit souvent coordonner de nombreuses autres compétences utiles à la conception d'un ouvrage. On pense bien entendu à celles de l'ingénierie dans des domaines variés, à l'acoustique, au paysage, à l'écologie, à la signalétique, etc. Si toutes ces compétences ne sont pas disponibles simultanément pour conduire une étude dans des délais raisonnables, le projet en pâtira. On l'a vu, le recrutement de certains profils techniques pose problème et la stabilisation des équipes est souvent mise à mal. À cela s'ajoute une évolution rapide des techniques, facteur dont il convient également de tenir compte dans la réflexion.

UNE QUESTION DE « STATUTS »

Reste ce faisant une dernière question fondamentale : la propriété des bâtiments. Aujourd'hui, les établissements de WBE occupent des lieux appartenant pour moitié à la FW-B et pour le reste au SPABS. Par ailleurs, pour avoir intégré l'organigramme de WBE, le Service général des infrastructures scolaires de WBE, logé au sein de la DGBL, demeure jusqu'à son transfert un service de la FW-B, la grande majorité du personnel restant des agents du ministère sous l'autorité fonctionnelle de WBE ¹³¹, de même que les ressources financières toujours gérées au sein d'un SACA, partie du budget de la DGI. **Ces deux facteurs complexifient fortement la gestion de patrimoine, les décisions devant être soumises à des processus de validation et/ou d'accord impliquant, selon les cas, le Conseil de WBE, celui des SPBAS et/ou des services du gouvernement de la FW-B.** En ce sens, si un premier assouplissement des circuits administratifs a permis une plus grande rapidité de traitement des différents dossiers, les statuts patrimoniaux variés de ces bâtiments semblent peu opportuns, ajoutant une couche de complexité à une gestion qu'on a vu déjà compliquée par nature.

Concernant les SPABS en elles-mêmes, deux remarques principales ont été formulées. Premièrement, une simplification administrative et des synergies d'actions ont été identifiées par le groupe de travail. La fusion des cinq sociétés wallonnes en une seule société représente une solution pertinente, et ce, pour deux raisons :

- tout d'abord, il a été constaté que certaines sociétés n'auront prochainement plus de moyens pour participer au financement de l'entretien de leurs biens, principalement du fait que les moyens disponibles sont gérés en fonction du patrimoine et de la réalité du marché immobilier local. Afin d'assurer la solidarité eu sein de WBE et les mêmes possibilités pour toutes les sociétés, une mutualisation des ressources serait primordiale ;
- ensuite, une politique immobilière harmonieuse et coordonnée ne peut se concevoir à petite échelle. Regrouper les cinq sociétés wallonnes en une

131 Cf. décret spécial du 07 février 2019 portant création de l'organisme public chargé de la fonction de Pouvoir organisateur de l'enseignement organisé par la Communauté française, M.B. 07-03-2019, art. 2.

seule permettrait non seulement d'avoir une vision et une stratégie globales du paysage immobilier wallon, mais également de créer une synergie d'actions et une structure de décision plus simple, mais plus efficace. La SPABS bruxelloise garderait son périmètre actuel.

La deuxième remarque porte sur la nécessité d'officialiser les missions désormais prises en charge par WBE en matière de gestion du patrimoine. Il serait effectivement souhaitable que les représentants de WBE se substituent à ceux du gouvernement de la FW-B au sein de la structure décisionnelle des sociétés, notamment au sein du Conseil d'administration. Lesdits représentants pourraient être désignés parmi le personnel de la DGBL et des autres directions générales de WBE afin d'y intégrer des gestionnaires de biens ayant les connaissances utiles en matière de bâtiments scolaires, de programmation pédagogique, ainsi qu'en gestion immobilière publique en général.

Reposant sur une adaptation des textes légaux régissant les SPABS, ces modifications seraient également l'occasion de simplifier les modalités organisationnelles de ce que serait, dès lors, chacune des deux SPABS : celle bruxelloise existante et celle wallonne unique nouvellement créée. **Touchant bien évidemment ici à des enjeux de négociation sensible entre la FW-B et les régions, à travers ces dispositions, il est tout simplement question ici que les services de WBE puissent gérer au mieux les bâtiments et qu'à travers elles, ce nouveau PO soit en mesure d'organiser et de développer son enseignement, dans l'esprit d'autonomie voulu par le PEE et le décret spécial dont il est issu.**

INTRODUCTION

CONSIDÉRATIONS

ENJEUX

1

2

3

4

5

6

RECOMMANDATIONS



4

RECOMMANDATIONS

<p>INTRODUCTION</p> <p>CONSIDÉRATIONS</p> <p>ENJEUX</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p>	
	<p>RECOMMANDATIONS</p>

D'UNE NÉCESSAIRE PRISE DE POSITION

Au départ des trois points de rupture – socio-pédagogique, environnemental et financier – auxquels sont confrontés les lieux d'enseignement francophones [→CF. CONSIDÉRATIONS PRÉALABLES](#), le présent rapport a effectué une synthèse des différentes réflexions ayant animé les groupes de travail du Chantier des bâtiments scolaires. Ces dernières ont pu être résumées en six enjeux [→CF. ENJEUX](#). Celui des évolutions pédagogiques que doivent permettre les lieux d'enseignement [→ENJEU 1](#). Celui de l'inscription territoriale et des attentes sociales qui les définissent [→ENJEU 2](#). Celui des exigences climatiques auxquelles ils doivent répondre dans des délais imminents [→ENJEU 3](#). Celui des mutualisations dont ils peuvent être l'objet [→ENJEU 4](#). Celui des financements qui garantissent leur qualité [→ENJEU 5](#). Celui, finalement, de la spécificité des bâtiments dont la FW-B doit assurer le financement et la charge de propriétaire [→ENJEU 6](#).

Cette dernière partie du rapport vise à quitter le registre des constats et des réflexions pour entrer dans celui des propositions. En d'autres termes, il est désormais temps d'atterrir, en formulant des recommandations à l'intention des différents responsables des politiques de construction scolaire. Or, « atterrir » revient inexorablement à prendre position, c'est pourquoi il a semblé opportun de présenter trois balises communes à toutes les recommandations. Constituant, d'une certaine manière, des recommandations transversales, ces balises forment le socle des recommandations opérationnelles proposées par la coordination du CLEF-WB au terme des réflexions menées par les différents GT. Elles visent à guider la mise en œuvre des actions qui seront poursuivies par le gouvernement pour refonder la politique de construction scolaire de la FW-B et ainsi répondre aux trois défis initiaux de ce chantier : la transition pédagogique, la transition climatique et l'amélioration du financement de nos lieux d'enseignement.

UNE CLAIRE RÉPARTITION DES ACTEURS, DE LEURS RÔLES ET CONTRIBUTIONS

La première balise concerne la reconnaissance des rôles et des compétences des acteurs de la politique de construction scolaire. Il semble effectivement important de rappeler que :

- cette politique ne pourra être efficace sans un travail collectif s'appuyant sur toute la chaîne des acteurs concernés par ces lieux ;
- ce travail collectif demande une répartition claire et équilibrée des rôles de chacun.e dans un esprit de collaboration et de reconnaissances mutuelles des missions respectives, autrement dit, des objectifs et actions dont ils et elles sont responsables et maîtres.

Au terme de l'analyse, ce sont ainsi trois types d'acteurs, aux rôles distincts et complémentaires, qu'il convient de prendre en considération.

DU RÔLE DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

En tant que pouvoir public, la FW-B est le moteur des politiques de construction scolaire, devant agir selon sa double qualité : celle de pouvoir régulateur de l'enseignement subsidiant des infrastructures scolaires, d'une part ; et celle de (co)propriétaire responsable d'un patrimoine scolaire, d'autre part.

En tant que pouvoir régulateur subsidiant des infrastructures scolaires :

- La FW-B doit s'assurer de la bonne mise en œuvre de la politique générale de l'enseignement, et ce, bien évidemment dans le respect de la liberté et de l'autonomie accordées aux PO.
- L'adéquation des infrastructures scolaires constitue une composante de cette mise en œuvre, la FW-B devant s'assurer que les investissements qu'elle finance sont en adéquation avec les cadres légaux et leurs obligations en matière d'enseignement.
- Au regard de ce financement, la FW-B doit assurer un rôle de transparence, de contrôle et de garantie quant à l'efficacité, la pertinence et la maîtrise des dépenses publiques, vis-à-vis des législations en vigueur et des objectifs qualitatifs qu'elle se donne.
- La politique de financement des infrastructures scolaires ne représente pas une finalité, mais constitue un outil inscrit dans le prolongement des politiques relatives aux différentes compétences de ce pouvoir public : l'enseignement en priorité mais également la culture et le sport. La politique de financement des infrastructures scolaires s'inscrit aussi dans le prolongement des politiques touchant à la qualité de l'environnement bâti et non bâti.
- Cette politique doit, en conséquence, être cohérente avec les politiques dont elle dépend qui constituent le cadre de son action et la source des législations et des objectifs qualitatifs évoqués plus haut.

- Cette politique est garante des exigences minimales qu'elle impose. Elle peut aussi être incitative, porteuse d'orientations qu'elle facilite, favorise ou recommande. Elle repose sur un équilibre entre mesures obligatoires et mesures incitatives.
- Cette politique doit s'inscrire dans une vision territoriale, équitable et juste, sur l'ensemble des territoires de la Belgique francophone, restant attentive aux spécificités de chacun.

En tant que (co)propriétaire responsable d'un patrimoine scolaire :

- La FW-B et l'organisme public qui en dépend doit assurer les responsabilités qui lui incombent dans la gestion pérenne des bâtiments dont elle a la charge, selon les mêmes devoirs de transparence, de contrôle et de garantie d'efficacité et de maîtrise des dépenses publiques.
- Ces responsabilités sont par ailleurs soumises à un devoir d'exemplarité qui caractérise toute action émanant d'un acteur public.

DU RÔLE DES POUVOIRS ORGANISATEURS ET DE LEURS FÉDÉRATIONS

Publics ou privés, les pouvoirs organisateurs sont les premiers acteurs visés par la politique de construction scolaire, devant agir en qualité de propriétaires ou responsables des bâtiments dans lesquels l'enseignement qu'ils organisent est dispensé.

- Les PO sont responsables de la qualité et de l'adéquation des lieux au regard des enseignements qui y sont dispensés, au regard des dynamiques territoriales et sociales dans lesquelles ils s'inscrivent et au regard des obligations légales qu'ils doivent respecter.
- Les PO agissent selon la liberté et l'autonomie garanties par la Constitution (article 24) et le Code de l'enseignement (Titre 5) et selon les droits et devoirs de propriétaires qui leur incombent.
- Ces droits et devoirs tiennent aux investissements nécessaires au maintien de la qualité, du confort et de la sécurité des lieux d'enseignement ainsi qu'à la gestion quotidienne de ces derniers.
- Ces droits et devoirs reposent sur une collaboration étroite avec les équipes responsables des établissements (direction) et plus globalement avec l'ensemble de la communauté scolaire qui occupe ces lieux (équipes éducatives, élèves, parents d'élèves), porteuse de ce qu'on appelle la « maîtrise d'usage ».
- Lorsqu'il est question d'investissements, les PO assument les droits et devoirs de maîtres d'ouvrage (publics ou privés) veillant au bon suivi du projet au travers de processus qu'ils définissent par rapport aux objectifs qu'ils se donnent ou des contraintes qui leur échoient.

Pour mener à bien leur mission, certains PO bénéficient, en outre, du soutien de leur fédération. **En tant qu'organe de représentation et de coordination, les FPO ont un rôle important au sein de la politique de construction scolaire, et ce, à plusieurs niveaux.**

- Les FPO sont un support aux PO, pouvant les accompagner dans la prise en compte des infrastructures au sein de leur mission pédagogique ¹³².

132 Les missions des FPO sont notamment décrites dans l'Arrêté du 22 mai 20219 du gouvernement de la Communauté française fixant le modèle de contrat à conclure entre le gouvernement de la Communauté française et chaque organe de représentation et de coordination reconnu ou WBE en application de l'article 14 du décret du 28 mars 2019 relatif aux Cellules de soutien et d'accompagnement de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française et au statut des Conseillers au soutien et à l'accompagnement (M.B. 18-07-2019).

- Les FPO sont des intermédiaires entre les PO et les différents services de la FW-B. Elles peuvent être source de conseils dans la détermination de la politique de construction scolaire, au travers d'une concertation régulière.
- L'optimisation des interactions entre l'Administration de la FW-B et les FPO est essentielle afin de bénéficier de leur expertise lorsque et là où cela est pertinent.
- Cette optimisation doit garantir un travail d'information et de communication, continu et dans les deux sens, entre FPO et Administration. Elle doit également reposer sur une distinction claire entre leurs différentes missions afin d'éviter toute confusion de registre, en particulier entre pouvoir de conseil et pouvoir de décision.
- Il convient, ce faisant, de prendre en compte le fait que certains PO (certes très rares) ne sont pas affiliés à une FPO. Cette non-affiliation fait partie de la liberté accordée aux PO. Il ne peut être porté préjudice à un PO du fait de l'exercice de ce droit. Par ailleurs, les FPO ne sont pas de taille identique et ne disposent pas des mêmes expertises.

DU RÔLE DES AUTRES ACTEURS À PRENDRE EN COMPTE

Finalement, il convient de rappeler l'existence d'autres parties prenantes contribuant aux politiques de construction scolaire.

En charge des compétences territoriales, les pouvoirs publics régionaux représentent des acteurs fondamentaux.

- Les régions contribuent aux politiques de construction scolaire en soumettant les lieux d'enseignement à des obligations liées à leurs compétences (climat, mobilité, aménagement du territoire, etc.).
- Les régions sont également détentrices de connaissances et d'expertises territoriales permettant de nourrir et d'orienter les politiques de construction scolaire.
- Les régions sont des partenaires en tant que pouvoirs publics subsidiant des infrastructures ou des aménagements d'espaces extérieurs.
- Les régions sont, finalement, elles-mêmes (co)détentrices d'infrastructures scolaires au travers des SPABS.

Public.ques ou privé.es, il s'agit finalement de prendre en compte les acteurs locaux.les qui peuvent bénéficier des lieux d'enseignement et contribuer à en faire des lieux fédérateurs.

- Ils ou elles représentent des bénéficiaires indirect.es mais sont aussi des ressources potentielles d'information, voire d'investissement.
- Ces ressources peuvent se jouer et intervenir directement sur le lieu d'enseignement concerné ou en tant que ressources externes situées à proximité permettant de répondre à un besoin auquel l'infrastructure ne pourrait répondre, ou n'aurait plus la nécessité de le faire du fait même de cette ressource à proximité.
- Ces acteurs locaux peuvent ainsi contribuer à l'inscription d'un lieu d'enseignement dans son territoire et à la définition des objectifs d'un projet et de ses potentialités.

DES OBJECTIFS TRANSVERSAUX

La deuxième balise concerne les ambitions globales que la politique de construction scolaire doit viser. Au terme de l'analyse, ce sont ainsi trois objectifs, transversaux et complémentaires, qu'il convient de prendre en considération. Chacune des recommandations opérationnelles et des actions qui suivront ont ainsi pour mission d'atteindre ces objectifs qui constituent tout à la fois le socle et le garde-fou de l'efficacité de la politique d'investissement dans les lieux d'enseignement pour répondre aux trois défis – pédagogique, climatique et financier – qui étaient au cœur du CLEF-WB.

OBJECTIF TRANSVERSAL N°1 ACCÉLÉRER LES INVESTISSEMENTS

La transition climatique de même que les évolutions pédagogiques demandent une accélération des investissements dans les lieux d'enseignement. La FW-B doit soutenir cette accélération en mettant en place des dispositifs qui la facilitent et la supportent.

- Ces dispositifs sont, en premier lieu, ceux de financement des bâtiments. Ces derniers doivent répondre de manière appropriée aux différentes demandes, en fonction de leur ampleur et de leur impact sur un lieu d'enseignement et son environnement.
- En ce sens, « accélération » ne doit pas être synonyme de « précipitation ». Elle relève d'un équilibre à trouver entre les différents temps de développement d'un projet qu'il convient d'optimiser. Un temps suffisamment pris à la préparation d'un projet peut représenter un vrai gain de temps (et ce faisant d'argent) dans la phase opérationnelle.
- L'accélération passe également par le développement d'outils favorisant la réalisation d'économies d'échelle et temporelles, au niveau des moyens humains et budgétaires.
- À ce titre, la FW-B doit pouvoir proposer des services aux PO maîtres d'ouvrage pour augmenter et amplifier les capacités d'action en misant sur les synergies et la collaboration. Et ce, toujours dans le cadre de la liberté des PO et de leurs droits de propriétaire.

OBJECTIF TRANSVERSAL N°2 GARANTIR LA QUALITÉ DES INVESTISSEMENTS

L'accélération des investissements représente une opportunité d'améliorer la qualité des lieux d'enseignement. La FW-B doit garantir cette qualité des investissements à travers sa politique ¹³³.

- Cette qualité n'est pas affaire d'esthétique. Elle se mesure à l'intersection des individus et de leur environnement :
 - au niveau des individus, elle repose, principalement, sur le confort, la fonctionnalité, la sécurité et le bien-être que l'investissement public apporte aux occupants ;
 - au niveau de l'environnement, elle repose sur la prise en compte du contexte (historique et physique), de sa diversité socio-économique, de même que sur la plus-value environnementale (biodiversité, neutralité carbone, etc.) que les investissements apportent.
- Surtout, la qualité des investissements publics en matière d'infrastructure passe, avant toute chose, par la qualité des processus qui sont mis en œuvre pour développer un projet et qui sont un des premiers objets d'attention.
- Garantir la qualité des investissements publics ne revient donc pas à juger un projet d'architecture, mais à garantir la pertinence des processus mis en œuvre pour définir ce projet et le porter.
- Enfin, garantir la qualité des investissements publics ne s'oppose pas aux objectifs d'optimisation budgétaire. Bien au contraire, cette optimisation fait partie de la qualité d'un investissement public, se mesurant à l'aune du cycle de vie d'un bâtiment. Elle tient à un équilibre entre l'investissement initial (achats, études et travaux) et les investissements que le lieu demandera sur le long terme (consommations, entretien, adaptations, etc.).

133 Promu par le Conseil européen, le *Système Davos de qualité pour la culture du bâti* est un instrument pertinent pour évaluer la qualité d'un lieu ou d'un projet. L'évaluation se fonde sur huit critères : gouvernance, fonctionnalité, environnement, économie, diversité, contexte, esprit du lieu et beauté. Cf. SYSTÈME DAVOS DE QUALITÉ DE LA CULTURE DU BÂTI, *Huit critères pour une culture du bâti de qualité*, Office fédéral suisse de la culture OFC, Berne, 2021 [en ligne]. Voir également <https://davosdeclaration2018.ch>.

OBJECTIF TRANSVERSAL N°3 PÉRENNISER LES INVESTISSEMENTS

L'accélération et la garantie de qualité des investissements publics ne pourront être réellement efficaces si elles ne sont pas suivies d'actions permettant de faire durer les lieux ainsi (re)construits ou rénovés sur le long terme. La FW-B doit, par conséquent, soutenir cette pérennité des investissements publics.

- Cette pérennité repose, tout d'abord, sur l'adéquation des investissements ayant été pensés selon une vision à long terme, répondant à des besoins présents tout en anticipant les besoins futurs.
- Elle demande une intervention prospective et non « court-termiste » ou ponctuelle. La FW-B doit pouvoir encourager et inciter les PO maîtres d'ouvrage à adopter, dès que possible, cette vision structurante et pérenne de leurs infrastructures dès lors que des interventions y sont envisagées.
- Cette pérennité repose aussi sur la prise en compte de la gestion quotidienne des infrastructures au travers d'une maintenance préventive et non corrective. Cette dernière relève de la responsabilité des PO devant veiller au maintien en état de leurs bâtiments.
- Au-delà d'une amélioration des politiques de « construction » des lieux d'enseignement, c'est donc aussi une amélioration des politiques de « gestion » de ces lieux qu'il convient de mener, tenant compte de la capacité des occupants à rester attentifs au bon fonctionnement d'un bâtiment.
- Situées à l'intersection du « contenu » et du « contenant », ces politiques de gestion demandent une collaboration étroite entre les politiques de la FW-B : celle, d'une part, du financement des bâtiments scolaires et celle, d'autre part, des enseignements de l'obligatoire, du supérieur et de la promotion sociale en général.

CINQ CHAMPS D'ACTION POUR CINQ AXES DE RECOMMANDATION

La dernière balise concerne les différents champs d'action dont la politique de construction scolaire dispose. Ainsi que nous l'avons rappelé, les rôles et missions de la FW-B sont clairement définis et limités. Les actions en matière de lieux d'enseignement s'inscrivent dans ces limites.

Au terme de l'analyse, ce sont ainsi cinq champs d'action sur lesquels le ministère de la FW-B semble en mesure d'intervenir pour garantir une meilleure efficacité de sa politique de construction scolaire. Ils constituent autant d'axes comprenant chacun les recommandations opérationnelles et les actions concrètes préconisées au terme du CLEF-WB. Ces axes sont les suivants :

- **Axe 1** – Redéfinir les processus de financement ;
- **Axe 2** – Redéfinir les normes physiques et financières ;
- **Axe 3** – Agir avec les régions ;
- **Axe 4** – Suivre les besoins : piloter – informer – sensibiliser – anticiper ;
- **Axe 5** – Sortir des sentiers battus.

Chacun de ces axes – de même que chacune des recommandations et propositions d'action qu'ils reprennent – a été élaboré par la coordination du CLEF-WB sur la base des livrables des groupes de travail. En effet, tout en émanant de thématiques différentes, nombre des recommandations formulées par les groupes de travail se sont avérées aboutir à de mêmes actions ou registres d'action. Adoptant une vision transversale, il s'est agi d'effectuer une reprise de ces propositions, de les recomposer afin de mieux les traduire en un plan d'action suffisamment coordonné, cohérent et clair pour permettre une opérationnalisation ¹³⁴.

L'ordre même de ces axes a son importance, dans la mesure où il relève de ce qu'on pourrait appeler une « dégressivité » des responsabilités. Les champs d'action vont ainsi des missions premières dont la FW-B a pleinement la charge (axes 1 et 2), à des missions qui, sans être secondaires, relèvent clairement d'une responsabilité partagée (axe 3), d'un suivi et/ou d'un soutien aux acteurs de terrain (axe 4), voire d'une écoute à l'égard de ce que ces mêmes acteurs peuvent développer (axe 5).

Pour tenir de responsabilités et de capacités d'action différentes, tous ces axes n'en demandent pas moins – et à chaque fois – une collaboration étroite entre l'ensemble des personnes – morales et physiques – concernées par les bâtiments scolaires en FW-B. Les personnes qui sont au cœur du nœud de relations que représentent les lieux d'enseignement.

¹³⁴ En menant ce travail de recombinaison, la Coordination s'est aussi permis de compléter les différents axes par l'une ou l'autre proposition découlant de sa propre réflexion. Dans ce qui suit, un système de référencement a été mis en place afin de pouvoir identifier les livrables dont s'inspirent les différentes recommandations. Les recommandations sans référence sont celles d'initiatives de la Coordination.



	INTRODUCTION	CONSIDÉRATIONS	ENJEUX	1	2	3	4	5	6		
											RECOMMANDATIONS

LE PLAN D'ACTION CLEF-WB

INTRODUCTION

CONSIDÉRATIONS

ENJEUX

1

2

3

4

5

6

RECOMMANDATIONS

REDÉFINIR LES PROCESSUS DE FINANCEMENT

Les diagnostics menés au sein des groupes de travail et les six enjeux tels que décrits dans le présent rapport témoignent de la nécessité de revoir les processus de financement des lieux d'enseignement afin de répondre aux trois grands défis que sont la transition pédagogique, la transition climatique et l'accélération des investissements. Il convient également d'envisager leur adaptation afin de faire face aux besoins spécifiques des différents types d'enseignement et, en particulier, ceux des établissements du supérieur en explorant plus avant leurs revendications d'autonomie accrue.

1

Simplifier et clarifier l'offre de financement en créant des dispositifs structurés en fonction des différentes typologies d'investissement (travaux ponctuels, travaux structurants et financements dits alternatifs) ;

Ajuster les processus des dispositifs en fonction de chacune des typologies de travaux et leurs exigences en faisant appel aux compétences utiles et nécessaires au bon moment.

Actions à entreprendre	Porteurs	Références	
Réviser le décret du 5 février 1990 relatif aux bâtiments scolaires de l'enseignement non universitaire organisé ou subventionné par la Communauté française.	DGI – SGISS SG – CEJ	GT 1.1	L41
Abroger le décret du 16 novembre 2007 relatif au programme prioritaire de travaux.			
Ajuster les délais de mise en œuvre des projets en fonction des typologies d'investissement : <ul style="list-style-type: none"> ● pour les travaux ponctuels : délais courts (2 ans) ; ● pour les travaux structurants : délais moyens (5 ans). 	DGI – SGISS	GT 1.1	L41
Limiter l'examen des dossiers portant sur des travaux ponctuels à un examen technique des services de la DGI.			

Actions à entreprendre	Porteurs	Références
Étendre l'examen des dossiers portant sur des travaux structurants (études préalables, marchés de service, adéquation aux besoins de la zone, etc.), et ce, via une commission d'avis multi-compétences (pédagogiques, infrastructurelles et territoriales) en lien avec la nature des critères à apprécier en matière de recevabilité, d'éligibilité, de priorisation ou d'incitants dont question ci-dessous.	DGI – SGISS AGE – DGPSE	<p>GT 1.1 L23 GT 1.1 L31 GT 1.1 L30 GT 1.1 L34 GT 1.1 L32 GT 1.1 L29 GT 1.1 L35 GT 1.1 L16 GT 1.2 L38 GT 1.2 L47</p> <p>GT 3 L42</p>
Soumettre tous les projets de réforme à un « test genre » approfondi pour garantir leur caractère non discriminatoire.	DGI – SGISS DGCA – Cellule d'appui en genre	GT 1.1 L29

2

Redéfinir les critères de recevabilité, d'éligibilité et de priorisation des dossiers au départ d'objectifs définis en fonction des obligations légales et des besoins territoriaux ;

Mettre en œuvre une stratégie d'incitants complémentaires au départ d'objectifs définis en fonction des orientations voulues en matière d'infrastructures et d'enseignement ;

Pour ce faire, renforcer la complémentarité des deux pouvoirs de la FW-B : régulateur et subsidiant.

Actions	Porteurs	Références
Intégrer des critères de recevabilité et d'éligibilité liés à des besoins fondamentaux : <ul style="list-style-type: none"> ● Études préalables ; ● Lutte contre les discriminations de genre ; ● Transition climatique ; ● Biodiversité. 	DGI – SGISS AGE – DGPSE	<p>GT 1.1 L23 GT 1.1 L31 GT 1.1 L30 GT 1.1 L34 GT 1.1 L32 GT 1.1 L29 GT 1.1 L35 GT 1.1 L29 GT 1.1 L25 GT 1.2 L47</p> <p>GT 3 L42</p>
Inclure des incitants ou des critères de priorisation liés aux orientations voulues par la FW-B : <ul style="list-style-type: none"> ● Projets d'écoles inclusives ; ● Écoles du TC (M1-S3) ; ● Écoles du secondaire supérieur autonome (S4-S6) ; ● Évolution numérique ; ● Mutualisation (ESHAR, EPS, ATL, CPMS, acteurs locaux, etc.) ; ● Besoin en création de places ; ● EDA ; ● Développement de la mobilité douce. 		
Au niveau des infrastructures du qualifiant et de l'EPS, coupler les incitants du Fonds d'équipement avec des interventions financières sur les bâtiments.	DGI – SGISS AGE – DREMT	GT 1.1 L31

Concourir à la professionnalisation des acteurs par la revalorisation des études préalables (programmation, audits, participation, étude numérique, marchés de service) ;

Investir de manière renforcée dans ces études afin de mieux répondre aux besoins du terrain et aux enjeux de qualité fonctionnelle et environnementale.

Actions	Porteurs	Références
Réviser l'arrêté du 6 février 2014 du gouvernement de la Communauté française fixant les règles qui déterminent le besoin en constructions nouvelles ou extensions et les normes physiques et financières pour les bâtiments scolaires, internats et centres psycho-médico-sociaux, afin d'y intégrer explicitement le financement des études préalables.	DGI – SGISS SG – CEJ	GT 1.1 L16 GT 1.1 L29 GT 1.1 L31 GT 1.1 L30 GT 1.2 L38
Adapter le taux applicable pour les frais généraux afin de prendre en compte la réalité des PO en matière de frais d'études en fonction de la complexité des dossiers et supprimer les FG lorsqu'ils sont inexistants et non justifiés.	DGI – SGISS	GT 1.1 L16 GT 1.2 L38
Inclure les phases intermédiaires d'études dans le processus de suivi des subventions : <ul style="list-style-type: none"> ● disposer du passeport bâtiment et de la feuille de route ; ● disposer des outils d'aide à la décision. 	DGI – SGISS DGI – CELEN DGI – Cellule archi	

Investiguer les possibilités d'un dispositif de financement spécifique aux établissements de l'enseignement supérieur (HE, ESA et EEPS sup.).

Actions	Porteurs	Références
Mettre en place un groupe de travail spécifique afin d'envisager une autonomisation accrue du patrimoine immobilier de l'enseignement supérieur ou, a minima, un traitement spécifique au sein des dispositifs pour sortir d'une logique de concurrence avec l'enseignement obligatoire.	Gouvernement ARES AGE – DGES	GT 3 L42
Réviser les décrets et arrêtés relatifs au patrimoine, le cas échéant.		

Le groupe de travail du CLEF-WB a travaillé à une note d'orientation relative à ce que pourraient être ces dispositifs de financement.

1 – UN DISPOSITIF POUR DES PROJETS PONCTUELS ET LIMITÉS : UN PROCESSUS SIMPLIFIÉ

L'objectif de ce dispositif est de mettre en œuvre un processus rapide (2 ans), puisque simplifié, pour des travaux ponctuels et limités, nécessaires à l'entretien et à la pérennité d'un établissement.

Par « ponctuels » et « limités », il faut comprendre des travaux sans impacts structurants ou majeurs sur le développement de l'établissement scolaire : pas de changement de périmètre, nombre d'élèves identique, pas de projet de mutualisation, pas de réorganisation

physique M1 à S3, etc. Les opérations de type extensions, rénovations moyennes ou lourdes de parties de bâtiments seraient donc orientées vers le deuxième dispositif (voir infra).

Le recentrage des critères d'accès couplé à un processus simplifié permettrait qu'une réaction rapide soit apportée aux PO pour des travaux relevant de l'entretien du propriétaire, de petites interventions urgentes ou d'interventions ponctuelles.

2 – UN DISPOSITIF POUR DES PROJETS STRUCTURANTS POUR L'ÉCOLE DU XXI^E SIÈCLE : UN PROCESSUS ACCOMPAGNANT ET ENCOURAGEANT

L'objectif de ce dispositif est de permettre aux PO de réaliser des travaux structurants, selon un processus suffisamment accompagnant et encourageant pour répondre aux grands défis énergétiques, pédagogiques et sociaux à relever dans les prochaines années.

Par « structurant », il faut donc comprendre des travaux ayant un impact sur le développement de l'établissement scolaire : construction neuve, extension, rénovation lourde, transformations fonctionnelles et spatiales.

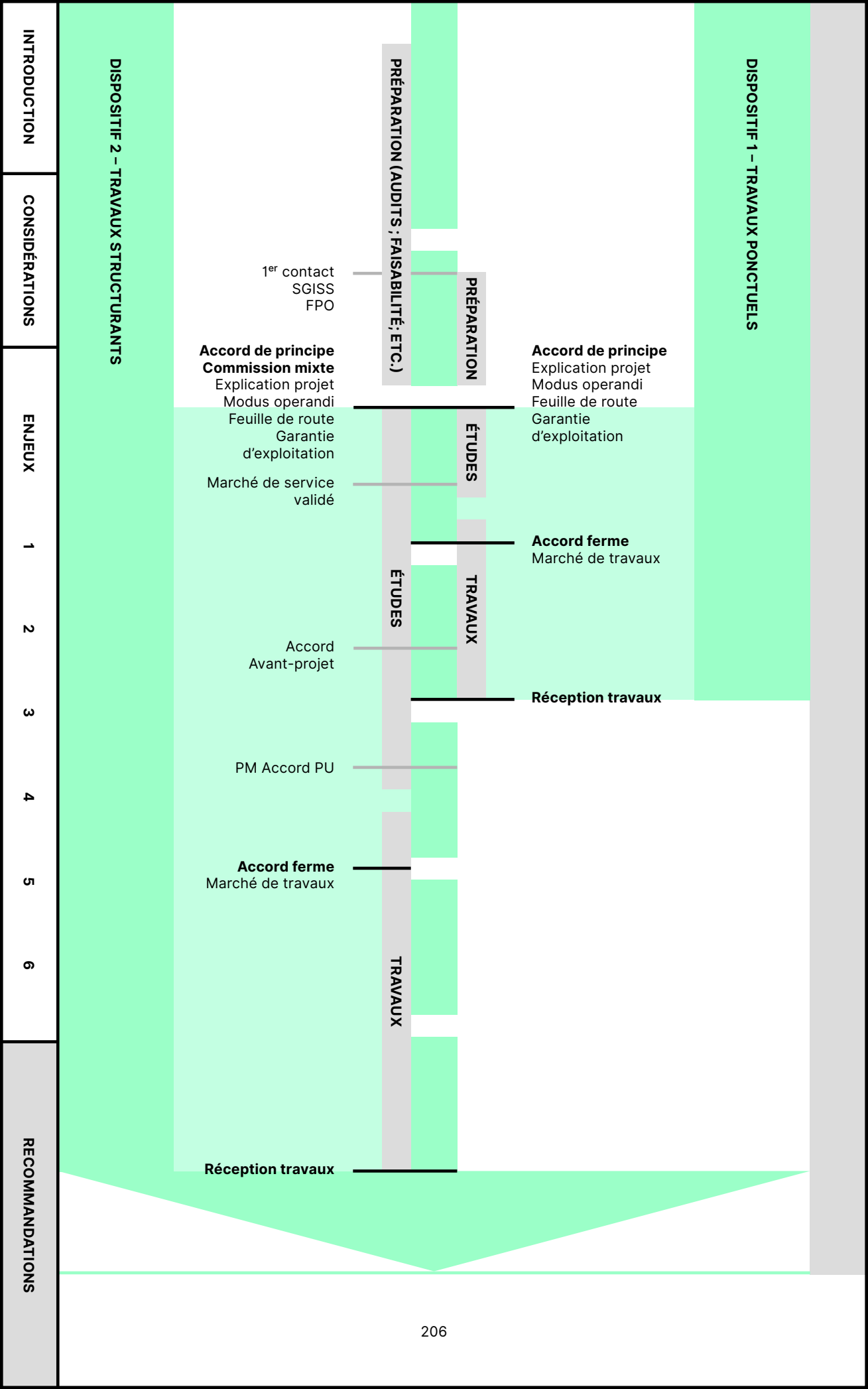
Ces dossiers, évidemment plus lourds, voire plus complexes que ceux visés au sein du pre-

mier dispositif de travaux ponctuels, sont amenés à se développer sur une temporalité plus longue (5 ans), avec des acteurs potentiellement plus nombreux (communauté scolaire, FW-B, régions, acteurs locaux, etc.). L'objectif du programme est de pouvoir accompagner ces dossiers selon un processus certes plus long que le premier dispositif, mais qui entend faciliter le changement initié par les PO et les porter dans le développement de leur vision. De ce fait, l'attractivité financière de ce dispositif devrait évidemment être assurée, et ce, à la hauteur des ambitions défendues par la FW-B.

3 – UN DISPOSITIF POUR DES FINANCEMENTS ALTERNATIFS

L'objectif de ce troisième dispositif est de permettre à la FW-B d'également intervenir dès lors qu'un PO souhaiterait s'engager dans des processus de financement alternatifs. On pense bien évidemment ici aux processus de type CPE ou PPP€, mais ce dispositif ne s'y limite pas et d'autres types de montages pourraient être envisagés. En effet, les dispositifs précédents reposent sur des principes de subvention « classiques » se prêtant à des méthodes de développement de projet conventionnelles. Ce dispositif concerne donc toute forme de financement autre que des subventions directes de travaux et frais généraux, selon des modalités qui restent à définir.

Cette intervention pour des financements alternatifs concerne tous les types d'enseignement mais s'avérerait particulièrement pertinente pour les établissements de l'enseignement supérieur (ESA, HE, EPS supérieure). En effet, les analyses du chantier confirment la singularité de ces institutions par rapport à celle de l'obligatoire, et ce, tant en termes de gestion qu'en termes de besoins infrastructurels. À ce titre, ces institutions apparaissent plus à même de porter des projets de financement alternatif, pouvant plus facilement répondre à leurs dynamique et attentes. Il s'agit aussi d'éviter une logique de concurrence entre supérieur et obligatoire pour l'accès aux subventions.



Au-delà de ces dispositifs, il y aura lieu d'évaluer si ceux-ci doivent être communs à chaque réseau ou insérés dans des fonds réseaux. Le FBSCF, fonds destiné à assurer le financement des investissements sur les bâtiments dont la FW-B assume la charge de propriétaire, devra quoi qu'il en soit être maintenu.

En termes de gestion, il a été proposé de mettre en œuvre un mécanisme budgétaire plus souple en laissant la possibilité de répartir l'enveloppe budgétaire entre les différents dispositifs, là où les besoins sont les plus grands et tout en respectant, bien évidemment, les balises de chaque dispositif et les priorités fixées par le gouvernement. L'objectif de cette mesure est d'améliorer la mobilisation des moyens budgétaires afin de favoriser la gestion dynamique des ressources entre les interventions ponctuelles et rapides, les interventions structurantes et les financements alternatifs.

Dans le cadre de la concertation du CLEF-WB, ces hypothèse, jugées intéressantes dans leurs principes, n'ont toutefois pas été approuvées par les (F)PO qui demandent à ce que les orientations soient précisées, notamment au regard de l'impact sur la répartition budgétaire, avant de pouvoir émettre un avis favorable.

Par ailleurs, il y a lieu de noter que l'ensemble des livrables, sur lesquels ce rapport se base, ont été rédigés avant toute négociation sur le financement, ne tiennent pas compte des concertations hors chantier, des avis de la Cour constitutionnelle ou des négociations qui devront avoir lieu. Les recommandations se situent donc en dehors de ces considérations, réfléchissant aux processus et dispositifs indépendamment des enjeux de répartition.

FIGURE 62 CE QUE POURRAIT ÊTRE UNE COMMISSION DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES

La coordination du CLEF-WB a travaillé en concertation avec la DGPSE pour identifier la composition de la commission d'avis pour les travaux structurants. Le PO pourrait, si nécessaire, être invité pour soutenir son projet et, s'il le souhaite, être accompagné par sa FPO.

COMPOSITION POUVANT ÊTRE ENVISAGÉE

Pour l'AGE	Pour la DGI
DGPSE – DZ	SGISS – DR
Représentant(s) sectoriel(s) pédagogique(s), en fonction du type d'enseignement concerné : qualifiant, spécialisé, CPMS, internat, supérieur, EPS, ESHAR, etc.	Cellule énergie
Inspection	Cellule architecture
Cellule culture – enseignement Un acteur local au niveau de l'inclusion	

AXE 2

REDÉFINIR LES NORMES PHYSIQUES ET FINANCIÈRES

Au cœur de l'analyse d'un dossier de demande de financement auprès de la DGI – permettant d'en définir le périmètre tant au niveau des besoins et de la taille de l'établissement que de son coût dans un souci d'équité –, le texte définissant les normes physiques et financières nécessite aujourd'hui d'être révisé. Véritable outil quotidien des architectes du SGISS, cet arrêté souffre manifestement d'un manque de lisibilité, d'un besoin d'adaptation aux réalités diverses du terrain et aux enjeux qui se présentent à nous. Loin d'être un frein, il doit devenir un outil facilitateur permettant tout à la fois aux différents acteurs de s'appuyer sur un cadre clair mais souple, et aux processus de financement de se dérouler de manière fluide.

1

Rendre les normes plus aisées à manipuler et plus souples au regard des réalités de terrain et de leurs évolutions.

Actions	Porteurs	Références	
Réviser l'arrêté du 6 février 2014 afin de lui redonner une structure lisible.			
Étudier les possibilités d'intégration d'exigences minimales (surfaces, connexion numérique, espaces verts, etc.) pour répondre adéquatement à l'évolution des pratiques pédagogiques.	DGI – SGISS SG – CEJ	GT 1.1	L48
Apporter de la souplesse en tenant compte de l'évolution constante des options du qualifiant : <ul style="list-style-type: none"> ● Supprimer la liste au profit d'une référence aux « Fiches profils- formations » du SFMQ ; ● Veiller cependant à ce que cette souplesse permette de prendre en compte les besoins spécifiques de certaines options. 	DGI – SGISS OQMT SFMQ	GT 1.1	L31

2

Intégrer les évolutions pédagogiques du PEE ainsi que les nouvelles attentes sociales et territoriales des lieux d'enseignement.

Actions	Porteurs	Références	
Décloisonner la notion d'inclusion en regard des normes pour l'enseignement spécialisé afin de tenir compte des aménagements raisonnables dans une école de l'enseignement ordinaire.	DGI – SGISS AGE – DGPSE	GT 1.1	L35

Actions	Porteurs	Références	
Faire exister les écoles de TC (M1 à S3) au sein des normes : réviser le calcul des normes physiques séparées entre fondamental et secondaire.	DGI – SGISS AGE – DGPSE	GT 1.1	L23
Faire exister les écoles de degré secondaire supérieur (S4 à S6) au sein des normes : réviser le calcul des normes physiques spécifiques aux trois dernières années du secondaire (transition et qualifiant).	DGI – SGISS AGE – DGPSE	GT 1.1	L31
Intégrer dans le calcul les surfaces utiles pour : <ul style="list-style-type: none"> ● les pratiques de remédiation et la prise en charge individuelle ou par petit groupe ; ● le travail collaboratif des enseignants.es ; ● les référentiels de l'ECA et de la FMTTN (locaux et équipements spécifiques) ; ● les besoins de l'ATL ; ● les besoins des antennes des CPMS. 	DGI – SGISS AGE AGC	GT 1.1 GT 1.1 GT 1.1	L23 L34 L48
Inclure l'intégration d'œuvre d'art dans le calcul des subventions.	DGI – SGISS	GT 1.1	L34
Favoriser l'ouverture sur l'environnement, la végétalisation des espaces extérieurs et la biodiversité en redéfinissant les notions d'abords et d'espaces de récréation : <ul style="list-style-type: none"> ● y consacrer un chapitre ; ● revoir les postes subventionnables. 	DGI – SGISS	GT 1.1 GT 1.2	L25 L53
Favoriser les mutualisations d'infrastructures et leur financement : y consacrer un chapitre spécifique ; prévoir la possibilité de financer tout ou partie des locaux et équipements utiles à la mutualisation.	DGI – SGISS	GT 1.1	L48
Inclure des normes spécifiques pour favoriser les équipements liés à la mobilité douce et réduire les normes en matière de places de parking.	DGI – SGISS AGE – DGPSE	GT 1.1 GT 1.1	L25 L48
Inclure dans l'arrêté révisé le subventionnement des équipements numériques liés à la connectivité (débit et équipements fixes) et envisager un minimum nécessaire pour garantir une bonne couverture.	DGI – SGISS Taskforce numérique	GT 1.1	L30
Intégrer les orientations fixées par l'UE, le Fédéral, les régions en matière de neutralité carbone : <ul style="list-style-type: none"> ● révision des coûts ; ● utiliser un coefficient de biodiversité. 	DGI – SGISS DGI – CELEN	GT 1.1 GT 1.1	L48 L47
Revoir le calcul de la population scolaire de manière dynamique : <ul style="list-style-type: none"> ● définir une période (5 ans) de référence et non une année ; ● définir des critères objectifs permettant d'augmenter la population à intégrer. 	DGI – SGISS AGE – DGPSE	GT 1.1	L48

Actions	Porteurs	Références	
Abroger l'arrêté royal du 18 novembre 1957 portant les conditions d'hygiène et de salubrité exigées des établissements d'enseignement moyen, technique et normal subventionnés, afin de supprimer toute référence genrée dans l'arrêté de la FW-B.	DGI – SGISS SG – CEJ	GT 1.1	L29

3

Revaloriser et être à la hauteur des spécificités de certains enseignements, en améliorant leur intégration dans les normes, mais aussi en adaptant les processus d'évaluation pour une meilleure expertise.

Actions	Porteurs	Références	
Intégrer un chapitre relatif aux normes physiques et financières pour les infrastructures de l'ESAHR : <ul style="list-style-type: none"> ● pour les pratiques musicales ; ● pour les pratiques des arts de la parole ; ● pour les pratiques de la danse. 	DGI – SGISS	GT 1.1 GT 1.1	L48 L32
Prendre en compte les spécificités des enseignements supérieurs : <ul style="list-style-type: none"> ● revoir a minima le calcul des populations ; ● sortir cet enseignement de l'arrêté et le soumettre à des évaluations spécifiques. 	DGI – SGISS ARES AGE – DGES	GT 1.1 GT 3	L48 L42
Appliquer des normes financières adaptées à la spécificité de certains enseignements : <ul style="list-style-type: none"> ● revalorisation de l'enseignement qualifiant ; ● besoins de l'enseignement supérieur et de l'EPS. 	DGI – SGISS AGE – DGPSE ARES	GT 1.1 GT 3	L31 L42
Adapter le rôle de la Commission des experts : <ul style="list-style-type: none"> ● revoir sa composition pour y renforcer l'expertise technique spécifique aux différents types d'enseignements (SFMQ, experts désignés, etc.) ; ● réviser les opportunités de mobilisation en réservant celles-ci à des cas extrêmes. 	DGI – SGISS	GT 1.1 GT 1.1	L31 L30

AXE 3

AGIR AVEC LES RÉGIONS

On l'aura compris, les objectifs climatiques, pour être atteints, convoqueront des compétences multiples à la croisée des politiques régionales et de la FW-B. Les lieux d'enseignement du XXI^e siècle se doivent d'être une synthèse. Entre lieux de savoirs, lieux de vie et modèles pour un environnement bâti de qualité, source d'inspiration pour une pédagogie située et une sensibilisation des plus jeunes, nous sommes face à une opportunité historique : agir ensemble pour construire demain. Chaque infrastructure est située sur un territoire et active, de ce fait, des dynamiques sociales et des flux qui rendent ce territoire vivant ou qui, à l'inverse, peuvent créer des nuisances. Politique de la ville, environnement, patrimoine, mobilité, climat, logement, infrastructures sportives, espaces publics, sont autant de thématiques qui participent, structurellement ou ponctuellement, à l'évolution de nos établissements scolaires et à l'émergence d'un cadre de vie qualitatif.

1

Assurer une connectivité Internet et sa qualité pour chaque implantation scolaire en FW-B.

Actions	Porteurs	Références
Évaluer les mesures qui restent à mettre en œuvre, lister les situations problématiques et les pistes de solution afin de les mettre en lien avec les enjeux d'évolution des infrastructures.	Task force numérique	GT 1.1 L30

2

Définir des critères de priorisation au croisement de plusieurs politiques.

Actions	Porteurs	Références
Proposer des incitatifs complémentaires à la mise en place de projets qui activent plusieurs politiques FW-B, RBC et RW.	FW-B – DGI RW RBC	GT 1.1 L3 GT 1.1 L25 GT 1.1 L48 GT 1.2 L24 GT 1.2 L48
Proposer une coordination pour la prise en charge financière des études préalables notamment en matière : <ul style="list-style-type: none"> ● d'audit ; ● de mobilité ; ● de disponibilité des sources d'énergie alternatives ; ● d'espaces végétalisés. 		GT 1.2 L24 GT 1.2 L53

Actions	Porteurs	Références
Établir un cadastre des infrastructures spécifiques réparties sur le territoire en matière de formation professionnelle pour identifier les besoins en équipement et les opportunités de partage.	FW-B – AGE et DGI RW RBC	GT 1.1 L31

3

Simplifier les cofinancements ou subventions plurielles et renforcer les synergies entre pouvoirs publics.

Actions	Porteurs	Références
Passer en revue les mécanismes de subvention au niveau des régions, accessibles aux PO et coordonner les critères d'éligibilité et de priorisation, ainsi que les processus afin de viser une complémentarité des moyens.	FW-B – DGI RBC RW	GT 1.1 L25 GT 1.1 L31 GT 1.2 L53
Définir un protocole de coopération entre la FW-B et les deux régions dans le développement d'outils et d'éléments communs : <ul style="list-style-type: none"> ● généraliser le passeport bâtiment et sa composante feuille de route ; ● mettre en œuvre un processus d'échange des données énergétiques. 	FW-B – DGI RW – Département énergie RBC – Bruxelles environnement	GT 1.2 L24 GT 1.2 L48
Adapter l'accord de coopération FW-B – RW – RBC relatif à l'éducation à l'environnement afin d'y intégrer le projet d'infrastructure comme outil pédagogique.	FW-B – AGE et DGI RW RBC – Bruxelles environnement	GT 1.2 L53

4

Étudier le lancement d'un programme de CPE/PPPE.

Actions	Porteurs	Références
Définir un protocole de collaboration avec les acteurs facilitateurs ou mettant en place des CPE/PPPE (Renowatt, intercommunales, etc.) afin de mieux prendre en compte les spécificités des bâtiments scolaires.	RW FW-B – CELEN	GT 1.2 L19
S'appuyer sur l'expertise du CIF et de la SFPI pour étudier les orientations de PPPE spécifiques aux écoles et l'opportunité du montage d'une structure spécifique.	FW-B – CELEN	GT 1.2 L19

Clarifier et optimiser le paysage des SPABS pour les bâtiments destinés aux établissements de WBE.

Actions	Porteurs	Références	
Finaliser les discussions régions/FW-B sur l'hypothèse d'une évolution vers deux SPABS (une wallonne et une bruxelloise).	FW-B RW WBE	GT 2	L2.14
Modifier les décrets et arrêtés en conséquence et définir les missions et obligations des SPABS vis-à-vis de WBE.			

SUIVRE LES BESOINS : PILOTER – INFORMER – SENSIBILISER – ANTICIPER

Le changement systémique souhaité par le gouvernement de la FW-B en initiant le CLEF-WB s'accompagnera inévitablement d'une évolution des pratiques au niveau des acteurs. Soutien, suivi, accompagnement sont autant de démarches qu'il convient de clarifier entre Régulateur, PO et FPO afin que chacun trouve sa juste place. Il n'en demeure pas moins qu'un certain nombre d'outils gagneraient à être mis en place afin de contribuer à l'accélération des investissements, à l'anticipation des démarches en vue de mieux s'orienter vers des résultats de qualité en phase avec les objectifs croisés, décrits dans les enjeux, et de permettre une fluidité de l'information.

1

Diffuser les différents outils mis au point par la DGI et dans le cadre du CLEF-WB au profit de tous les PO ;

Faciliter l'accès aux informations et la mise en œuvre de synergies dans les actions.

Actions	Porteurs	Références	
Mettre à disposition des outils pour la désignation de prestataires d'études : <ul style="list-style-type: none"> ● diffusion de documents types : études préalables, assistance à maîtrise d'ouvrage, auteurs de projet ; ● mise en œuvre d'accords-cadres. 	DGI – CELEN DGI – Cellule archi	GT 1.1 GT 1.2 GT 1.2 GT 1.2	L37 L37 L39 L38
Rappeler aux différents PO l'existence du Décret IOA et les accompagner dans la mise en place du processus via les conventions types.	DGI – Cellule archi	GT 1.1	PECA-IOA
Mettre à disposition le MODUL R et les modèles de marchés qui l'accompagnent.	DGI – Cellule archi	GT 1.1	L38
Mettre en place un site web (ou adapter le site CLEF-WB) avec les outils et vademecum à disposition des PO, des FPO et des enseignant.es.	DGI – SGISS DGI – Cellule archi	GT 1.1 GT 1.1 GT 1.1 GT 1.1 GT 1.1	L34 L35 L30 L29 L25
Rédiger un guide d'aide par locaux types décrivant les équipements structurels à prévoir pour le déploiement du numérique.	DGI – SGISS ETNIC	GT 1.1	L30

Actions	Porteurs	Références	
<p>Établir un répertoire des acteurs spécialisés de terrain pouvant accompagner les établissements dans les aménagements, en particulier pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● l'intégration des aménagements raisonnables ; ● la lutte contre les discriminations, dont celles de genre ; ● le développement du PECA. 	DGI – SGISS	<p>GT 1.1 GT 1.1 GT 1.1</p>	<p>L35 L25 L34</p>

2

Assurer une meilleure continuité entre les investissements en infrastructure et l'appropriation des lieux par leurs occupants.

Actions	Porteurs	Références	
Plaider pour l'intégration de la dimension psychique de la santé des enfants dans « l'analyse de risque » des établissements.	Conseillers en prévention	GT 1.1	L25
Intégrer la question des discriminations spatiales de genre dans les thématiques des ateliers d'informations administratives de la DGEO.	DGI DGCA – Cellule d'appui en genre AGE	GT 1.1	L29
Intégrer dans la formation continue des enseignant.es un point relatif à l'appropriation des espaces pour lutter contre les discriminations, notamment de genre.	AGE – COC FPO	GT 1.1	L29
Après achèvement des travaux, vérifier la bonne application des normes infrastructurelles relatives à l'inclusion des élèves à besoins spécifiques.	AGE – DGPSE DGI – SGISS	GT 1.1	L35

3

Suivre l'évolution des infrastructures en regard des financements octroyés et des objectifs d'évolution des pratiques pédagogiques et de neutralité énergétique et carbone.

3.1

Pour les bâtiments de WBE.

Actions	Porteurs	Références	
Mettre au point le processus afin de disposer d'un cadastre à jour y compris la collecte des données utiles à la stratégie énergétique.	WBE – DGBL	GT 2	L2.3
Finaliser l'acquisition de l'outil de gestion intégrée (Progibat).	WBE – DGBL ETNIC		
Développer un outil cartographique dynamique.	WBE – DGBL – FWB		
Intégrer la dimension communication avec les chef.fes d'établissement dans l'outil.	WBE – DGBL		

3.2

Pour les bâtiments des autres PO.

Actions	Porteurs	Références	
Activer une base de données authentique DGI fondée sur l'unité bâtiment et au départ des données de l'enquête (plus de 7.500 entrées) afin de viser un cadastre exhaustif des bâtiments scolaires en FW-B.	DGI – SGISS ETNIC	GT 1.1 GT 1.2	L46 L47
Au départ de cette BD, mettre en place un outil de pilotage afin d'assurer le suivi de l'évolution de la performance sur base du passeport bâtiment et de la feuille de route, en lien avec Fase et avec les bases de données PEB des régions.	DGI – SGISS AGE – DGPSE ETNIC RW RBC	GT 1.2 GT 1.1	L47 L48
Inscrire cet outil dans l'architecture générale IT du ministère afin de le connecter à Mon Espace (accès de nos usagers aux données de leur dossier) et à SAP (suivi budgétaire des subventions).			

4

Renforcer l'entretien préventif des infrastructures afin de limiter au maximum les situations d'urgence et garantir la pérennité des investissements.

4.1

Pour les bâtiments de WBE.

Actions	Porteurs	Références	
Généraliser les accords-cadres pour les interventions ponctuelles dans les différentes DR.	WBE – DGBL	GT 2 GT 2 GT 2 GT 2	L2.3 L1.7 L1.9 L2.17
Renforcer les capacités d'intervention des ouvrier.es d'entretien locaux.ales.			
Faire évoluer la répartition des rôles entre DGBL et établissements sur les tâches et responsabilités d'entretien.	WBE – DGBL		
Mener une expérience pilote avec des entreprises d'économie sociale (régie).	WBE – DGBL	GT 2	L2.17

4.2

Pour les bâtiments des autres PO.

Actions	Porteurs	Références	
Encourager la mise en place d'équipes de gestion professionnelle en fonction de la taille des bâtiments.	AGE	GT 1.2	L53
Mener des actions de sensibilisation en faveur de l'entretien du bâtiment.		GT 1.2	L51
<p>Pour les bâtiments du supérieur, évaluer la possibilité de financer des équipes professionnelles de gestion, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● création d'un réseau de « référents infrastructures » et d'une cellule d'appui centralisée ; ● rendre obligatoire un ETP à partir d'une certaine taille ; ● analyser la prise en charge de cet ETP par les financements du personnel de l'enseignement. 	AGE ARES	GT 3	L42

5

Dynamiser la gestion des ressources budgétaires et humaines pour les bâtiments de WBE.

Actions	Porteurs	Références	
Évaluer la pertinence d'une répartition des budgets entre DR en fonction des m ² gérés versus une répartition en fonction des besoins réels du terrain.	WBE – DGBL		
Faciliter une réorganisation de la programmation en fonction de l'état d'avancement réel des dossiers.			
En fonction des moyens financiers qui seront mobilisés, évaluer la nature et les besoins en ressources humaines.	WBE – DGBL	GT 2	L2.6

SORTIR DES SENTIERS BATTUS

Parce que la réponse aux défis qui se présentent relève d'une responsabilité collective, émanant tant des pouvoirs publics que des acteurs privés, les politiques de construction scolaire se doivent de rester attentives aux initiatives et pratiques issus du terrain, y compris hors frontière, là où des résultats positifs sont démontrés. Elles doivent pouvoir repérer ces initiatives, les promouvoir et éventuellement s'en ressaisir, pour les inscrire au sein de dispositifs durables. Les groupes de travail ont suggéré des recommandations inédites qui, en sortant des sentiers battus, représentent aussi des solutions désirables pour tous.

1

Mobiliser les compétences des établissements aux enseignements techniques spécifiques pour participer à la rénovation des bâtiments scolaires.

Actions	Porteurs	Références	
Encourager la mise en place de projets pilotes participatifs impliquant les élèves ou étudiant.es en cours de formation aux métiers liés aux techniques du bâtiment.	FPO PO	GT 1.1	L31

1

2

3

2

Mobiliser l'économie solidaire et les actions locales.

Actions	Porteurs	Références	
Suivre les réflexions au niveau européen concernant les possibilités de financement issues du secteur associatif.	FW-B	GT 1.2	L47
Permettre l'accès à l'intervention de Cap 48 pour l'inclusion des élèves à besoins spécifiques en particulier pour les petites implantations fondamentales et secondaires et les établissements d'enseignement spécialisé.		GT 1.1	L35
Investiguer les possibilités de financement au travers de fondations : <ul style="list-style-type: none"> ● fondations de droit public (Roi Baudoin, etc.) ; ● fonds de droit privé. 			

4

5

6

3

Susciter l'innovation et alimenter nos connaissances en s'appuyant sur la recherche scientifique.

Actions	Porteurs	Références	
<p>Lancer des appels à projets de recherche pour les thématiques utiles et nécessaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Constituer un outil d'aide à l'analyse de la dimension genrée d'un bâtiment. Lancer un appel pour la constitution d'une équipe multidisciplinaire de chercheur.es (architecture, psychopédagogie et sociologie) pour la création d'un outil d'évaluation qui serait mis à disposition de la FW-B et de ses opérateurs. 	<p>DGI Direction de la Recherche, de la Coordination Statistique et de l'Évaluation des Politiques publiques</p>	<p>GT 1.1</p>	<p>L29</p>

4

Poursuivre l'exploration des « bonnes pratiques » initiée dans le cadre du CLEF-WB en particulier pour identifier des initiatives innovantes en Belgique, s'informer sur les initiatives et les politiques hors frontières et aller à la rencontre de leurs acteurs.

Actions	Porteurs	Références	
<p>Mettre en œuvre une veille au sein des services de la FW-B (DGI et AGE).</p>	<p>DGI – SGISS</p>	<p>GT 1.2</p>	<p>L15</p>
<p>Lancer régulièrement des appels à idées ou informations sur des thématiques ou processus :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Récupération de matériaux ; ● Partenariat avec des entreprises sociales ; ● etc. 	<p>DGI – Cellule archi</p>		
<p>Mettre en place un prix destiné aux lieux d'enseignement et permettant de mettre en avant les synergies entre projets pédagogiques et projets d'architecture.</p>			
<p>Organiser un voyage au Danemark, pays parmi les mieux classés à l'évaluation OCDE pour la qualité de l'enseignement, organisant le tronc commun depuis 1993 et connu, par ailleurs, pour la qualité de ses bâtiments scolaires.</p>			

CONCLUSIONS

VERS UNE OPÉRATIONNALISATION

Ce sont donc 21 recommandations qui ont pu être formulées au terme des 18 mois de réflexion qu'a représenté le Chantier des bâtiments scolaires, soit autant de propositions dont le ministre, le gouvernement et le Parlement devront se saisir et évaluer, pour ensuite les opérationnaliser.

Si toutes ces recommandations invitent à la poursuite des discussions, les cadres mêmes de ces dernières se révèlent quelque peu différents. Pour être concrètement mises en œuvre, certaines demandent ainsi une remise en discussion et une reprise des négociations avec les différents représentants du secteur et/ou des autorités publiques régionales. D'autres relèvent de propositions pouvant être plus rapidement et facilement opérationnalisées par l'Administration de la FW-B ou WBE, s'inscrivant directement dans le prolongement du Chantier au sein des missions actuelles de ces services (ce qui souligne d'ailleurs l'intérêt d'avoir mené ce Chantier au départ des acteurs concernés).

À un autre niveau, certaines de ces recommandations disposent de premières bases solides avec les travaux qui ont été menés dans le cadre du CLEF-WB. On pense, notamment, aux différents outils (REGENBAT, cahiers des charges, sources documentaires, etc.) qui existent actuellement et qui demandent simplement un support pour pouvoir être partagés et diffusés de manière pérenne ou aux résultats de l'Enquête CLEF-WB qui pourront évoluer vers une base de données exhaustive et donner suite à un outil de pilotage adéquat.

En tant que moment réflexif particulier, le CLEF-WB ne pouvait évidemment pas à la fois faire émerger des pistes d'action et toutes les approfondir : le temps et la disponibilité des acteurs étaient comptés. En ce sens, et pour conclure le présent rapport, ce sont quelques ultimes remarques qu'il est nécessaire de formuler pour assurer au mieux le passage de ces propositions vers une opérationnalisation.

La première tient justement à la question du temps. Il ne faudrait pas sous-estimer l'investissement que demandera cette opérationnalisation. Qu'elle se joue au sein des cabinets ministériels, des administrations ou des acteurs de terrain, elle demandera un suivi et un engagement conséquents, parallèles aux missions quotidiennes de chacun. Or, cette opérationnalisation doit être menée rapidement. Au-delà des délais fixés par l'UE et les régions, la transition environnementale, avec les changements de méthode et les nouveaux points

d'attention qu'elle met en avant, demande une action imminente pour tenter d'infléchir au maximum la courbe du réchauffement climatique. Par ailleurs, si la mise en œuvre du PEE est pensée de manière progressive (avec notamment l'échéance de 2028 pour l'instauration complète du tronc commun), le temps nécessaire au développement des projets d'infrastructures demande à faire preuve d'anticipation et à agir dès maintenant.

À vrai dire, plus qu'une question de temps, il en va ici d'une question de lien. Le CLEF-WB a été l'occasion de rassembler toute une série d'acteurs qui n'avaient, en réalité, pas tellement l'habitude de travailler de concert autour de ce sujet pourtant essentiel que représentent les lieux d'enseignement. On pense aux collaborations avec les services régionaux responsables des objectifs climatiques et environnementaux qui ont été activées au sein du GT 1.2. On pense, surtout, aux liens qui ont été établis entre la Direction des infrastructures et l'Administration générale de l'enseignement et en particulier la Direction en charge du pilotage.

S'appuyant sur les échanges passés pour les intensifier, ce que le CLEF-WB aura mis en avant, c'est non seulement l'intérêt mais la nécessité, voire l'urgence, de penser conjointement les attentes pédagogiques et sociales des écoles avec leurs besoins spatiaux et leurs réalités territoriales. Parce qu'ils représentent l'un pour l'autre des sources et pistes de solutions, il semble plus que jamais essentiel que ces deux services de la FW-B intensifient leur collaboration pour porter une vision commune et des leviers cohérents et ainsi assurer, ensemble, la tâche colossale qui nous attend : la possibilité de lieux d'enseignement à la hauteur des ambitions de chacune et chacun de nos concitoyennes et concitoyens.

SYNTHÈSE DES LIVRABLES

22	GT 1.1
4	Enquête CLEF-WB – Rapport de Sonecom
5	Tableau comparatif des programmes de subvention
7	Note de diagnostic parties prenantes et MP d’auteurs de projet
15	Note de diagnostic sur le PPT
16	Note de diagnostic sur le FBSEOS
17	Note de diagnostic sur le FG
18	Note de diagnostic sur les besoins en création de places
19	Note de diagnostic sur le CP
20	Liste des moyens existants
23	Note technique relative au tronc commun
25	Note technique relative aux espaces extérieurs
29	Note technique relative au genre
30	Note technique relative au numérique
31	Note technique relative au qualifiant
32	Note technique relative aux particularités des ESAHR
34	Note technique relative aux particularités du PECA et de l’IOA
35	Note technique relative à l’inclusion de l’enseignement spécialisé dans l’ordinaire
36	Note technique relative aux marchés de service de qualité et aux études préalables
37	Développement d’un accord-cadre multiservice
38	Résultats du projet Modul R
41	Note d’orientation relative à la réforme des dispositifs de financement
48	Note d’orientation relative à la révision des normes physiques et financières
14	GT 1.2
1	Définition de la nature des investissements, des critères énergétiques et environnementaux
15	Analyse des bonnes pratiques
16	Analyse des synergies et collaborations actuelles avec les régions
17	Analyse des synergies et services actuellement disponibles pour les PO
19	Description des modes de financement alternatifs
38	Description des phases d’études et des décisions d’investissement liées
38	Modèles de clauses techniques pour études et projets hors énergie
39	Modèles de clauses techniques pour études et projets énergétiques
44	Description des outils d’aide à la décision mis à disposition
47	Stratégie énergétique générique de la FW-B
48	Description des synergies et collaborations à développer avec les régions
51	Description des perspectives « low-tech »
53	Description de la sensibilisation à l’URE et à l’environnement
54	Description des obligations et des outils de pilotage de la stratégie

17	GT 2
1.1	Grille de lecture
1.2	Identifier les urgences actuelles
1.3	Évaluer les besoins financiers
1.5	Liste des situations urgentes
1.6	Bonnes pratiques
1.7	À améliorer
1.8	Bilan
1.9	Quick-Wins
1.11	Benchmark régies (enquête)
2.1	Définir les applications et/ou données utiles
2.2	Mapping de l'utilisation des données
2.3	Améliorer et collecter les données – Fiches-projets
2.4	Analyse de l'organigramme
2.6	Besoin en ressources financières par typologie
2.11	Stratégie énergétique de WBE
2.14	Contribuer à l'évolution des SPABS
2.17	Stratégie pour la création d'une régie d'entretien
10	GT 3
7	Enquête CLEF-WB – Rapport de Sonecom sur les institutions du GT3
8	Analyse documentaire
11	Note relative aux dispositions d'accès aux fonds
15	Analyse de l'utilisation des fonds
16	Définition des urgences
25	Accessibilité – CESI analyse des initiatives en cours
29	Note prospective HE
30	Note prospective ESA
31	Note prospective EPS
42	Synthèse des constats relatifs aux HE, ESA et EEPS
63	LIVRABLES
NB	Est reprise ici la liste des livrables « finaux » des GT. La numérotation est celle initiale du CLEF-WB ; raison pour laquelle on y observe des « blancs ». Ces derniers sont liés soit à des livrables intégrés dans les livrables finaux, soit à des livrables abandonnés en cours de route.

LES 172 RÉUNIONS DU CLEF-WB

COMITÉ DE SUIVI	6
COMITÉ DE COORDINATION	13
GT 1.1 PLÉNIÈRE	6
GT 1.2 PLÉNIÈRE	6
GT 2 PLÉNIÈRE	6
GT 3 PLÉNIÈRE	6
RÉUNION DE SOUS-GROUPE	129

REMERCIEMENTS

Les participants aux travaux du CLEF-WB :

Adrien Rosman ; Alain Detrez ; Alain Wilkin ; Alexandre Lodez ; Amandine Warnotte ; André Brull ; André-Marie Poncet ; Andres Saavedra ; Anne Lorquet ; Annick Leboulangé ; Anouck Flon ; Audrey Mathieu ; Auriane Debie ; Barbara Dartsch ; Benoit Fourez ; Benoit Jadin ; Benoit Koot ; Bernard Hubien ; Brigitte Heurion ; Caroline Lejeune ; Christophe Danlois ; Christophe Kelecom ; Christophe Madam ; Christophe Scohier ; Claude Lewy ; Claudia Dodion ; Claudy Mercenier ; Colette Dupont ; Conrad Meulwaeter ; Corine Maus ; Debora Tillemans ; Delphine Deraymaeker ; Dominique Luperto ; Donatien Applier ; Elsa Albarello ; Etienne Descamps ; Etienne Gilliard ; Etienne Michel ; Fabian Losange ; Fabrice Aerts ; Fanny Lion ; Frédéric Debecq ; Frédéric Delcor ; Frédéric Doms ; Gaëlle Renaut ; Geoffrey Van Moeseke ; Gérard Kaiser ; Grégory Léonard ; Grégory Mosser ; Guillaume Vansteenbrugge ; Ibraïm Hajdari ; Isabelle Dubois ; Isabelle Mazzara ; Isabelle Roussey ; Jacques Neiryck ; Jean Bernier ; Jean Leblon ; Jean-Bernard Cuvelier ; Jean-Luc Mahieu ; Jean-Philippe Dehon-Verteneuil ; Jonathan Gesels ; Julie Delahu ; Julie Lavenne ; Julie Lepoutre ; Julie Lumen ; Julien Danhier ; Julien Medros ; Julien Nicaise ; Juliette Canta ; Karim Ismail ; Karin Mertens ; Khalid El Mansori ; Kim Oosterlinck ; Laurence Pignolet ; Laurence Weerts ; Laurent de Selys ; Laurent Despy ; Leticia Garcia-Patron Sanchez ; Leyla Morcimen ; Lina Martorana ; Lionel Larue ; Lise-Anne Hanse ; Manuel Dony ; Marc Cobaux ; Marc Mansis ; Marc Vandepierre ; Maria Polizzi ; Marie-Eve Dorn ; Marouan El Moussaoui ; Maude Verhust ; Michaël Govaert ; Miquel Quaremme ; Monique Glineur ; Muriel Lecomte ; Myriam Messahel ; Nadine Joelants ; Naema Guermeche ; Nathalie Bolland ; Nathalie Lion ; Nicolas Naif ; Nicolas Neirinck ; Noémie Roger ; Odile Demilie ; Olivier Doyen ; Olivier Soumeryn-Schmit ; Olivier Van Wassenhove ; Pascale Genot ; Patricia Cools ; Patricia Denis ; Paul Boumal ; Philippe Barzin ; Philippe Dolhen ; Philippe Kennes ; Philippe Lesne ; Pierre Demesmaecker ; Quentin David ; Raffaella Robert ; Raymond Vandeuuren ; Roberto Galluccio ; Roberto Impedovo ; Rudi Cloots ; Sabine Guisse ; Samuel Giuliana ; Sébastien Pradella ; Sébastien Schetgen ; Serge Dumont ; Steeve Sabatto ; Stella Matterazzo ; Stéphane Streel ; Stéphanie Bertrand ; Stéphanie Lamine ; Stéphanie Paul ; Stéphanie Seldeslachts ; Sylvie Rogien ; Thierry Vancauwenberg ; Toni Pelosato ; Valérie Brunin ; Valérie Dejardin ; Valérie Szyndler ; Véronique Delheusy ; Véronique Thier ; Vitaliano Capuano.

Le présent rapport est le fruit d'un travail collectif durant plus de 18 mois. 142 personnes ont été impliquées dans le chantier à des degrés divers, qu'il s'agisse des cheffes et chefs de projet, des responsables de livrable, des membres des groupes et sous-groupes de travail, des représentants des cabinets ministériels et des administrations.

Que toutes et tous soient ici remerciés pour leur implication et leur disponibilité.

En particulier :

- Odile Demilie, Barbara Dartsch, Christophe Madam, Olivier Doyen, Debora Tillemans, Jean-Philippe Dehon-Verteneuil et Olivier Soumeryn-Schmit, qui, en leur qualité de cheffes et chefs de projet, ont accepté de prendre en charge le pilotage des groupes de travail en plus de leurs responsabilités opérationnelles quotidiennes ;
- l'équipe de Sonocom : Marie Balteau, Marion Delmon et Michel Boisset, pour la mise en œuvre de l'enquête ;

- l'équipe de NNstudio : Pierre Geurts et Antoine Lantair pour leur accompagnement dans la mise en œuvre du site www.clef-wb.be, de la plateforme et la mise en forme du présent rapport ;
- Jordan Delannoy, illustrateur, pour son imaginaire ;
- toute l'équipe de la Cellule architecture de la FW-B qui a dû s'adapter à mes nouvelles fonctions, et en particulier à Thomas Moor qui a accepté la charge de responsable ;
- les cheffes et chefs de projet qui œuvrent sur le chantier du Pacte pour un enseignement d'excellence et qui ont éclairé nos réflexions sur le contenant avec les leurs sur le contenu.

Un merci tout particulier :

- à Ambre Carême, pour son soutien au secrétariat de la coordination ;
- à Marouan El Moussaoui, pour les analyses complémentaires des données de l'enquête ;
- à Raffaella Robert qui a rejoint l'équipe de coordination du Chantier à ses débuts, pour sa confiance et ses précieux conseils ;
- et à Typhaine Moogin, qui lui a succédé, pour son engagement et sa détermination. Elle a assumé avec brio la synthèse des livrables et la rédaction du rapport.

Que les membres de la Commission parlementaire soient également remerciés pour leur écoute attentive lors des séances d'audition.

Enfin, pour sa confiance, ma reconnaissance va au ministre Frédéric Daerden, initiateur de ce Chantier, avec le soutien des membres du gouvernement de la FW-B, et à ses collaborateurs, en particulier Toni Pelosato, Valérie Dejardin, Julien Medros et Philippe Kennes, pour leur bienveillance.

COLOPHON

Rédaction

Chantal Dassonville, coordinatrice du CLEF-WB
Typhaine Moogin, attachée au CLEF-WB

Conception graphique

NNstudio

Illustrations

Jordan Delannoy, JO Dessine un peu

Recherche photographique

Mathilde Kempf

Crédits photographiques

PP. 26 & 110 : École de Neder-Over-Heembeek, architecte B2AI, © Danica Kus. / P. 64 : École de Marmoutier, architecte Dominique Coulon, © Dominique Coulon. / P. 86 : École de Gando, architecte Francis Kéré, © Erik-Jan Ouwerkerk. P. 128 : ESCF de Court Saint Etienne, Réunion de concertation autour d'un projet © Cellule architecture. / P. 170 : ENSA Nantes, architecte Lacaton & Vassal, © Cellule architecture.

Relecture ortho-typographique

Catherine Meeùs, la Clef ASBL

Impression

Snel

©2022 Fédération Wallonie-Bruxelles
44, bd Léopold II, B-1080 Bruxelles
Tél. : +32 2 413 26 05
typhaine.moogin@cfwb.be

Achévé d'imprimer en mai 2022 pour le compte de la Fédération Wallonie-Bruxelles.