



**Conseil de l'Éducation  
et de la Formation**

**Prolonger le tronc commun,  
quels enjeux pour l'avenir des jeunes ?  
16 janvier 2015**

**Rapporteure: Dominique Lamotte**



# Table des matières

<b>1.</b>	<b>Allocution de madame la ministre J. Milquet</b>	<b>5</b>
<b>2.</b>	<b>Introduction</b>	<b>7</b>
<b>3.</b>	<b>Politiques et recherches autour du tronc commun: perspectives internationales</b>	<b>10</b>
3.1.	La promotion de l'école commune : contextes et arguments	10
3.2.	La recherche en éducation comparée : quelques données quantitatives	14
3.3.	Et pour l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles ?	20
<b>4.</b>	<b>La position des acteurs par rapport au "Tronc commun"</b>	<b>22</b>
4.1.	Les maux du système	23
4.2.	La difficulté de se positionner sur la terminologie	23
4.3.	Les partisans d'un simple aménagement du système actuel	24
4.4.	Les partisans d'une réforme en profondeur	26
4.5.	En guise de conclusion provisoire	27
<b>5.</b>	<b>Débat avec la salle</b>	<b>28</b>
<b>6.</b>	<b>L'Avis 124 (mai 2014) Refondation des humanités professionnelles et techniques, 10 ans (et plus) après l'Avis 80</b>	<b>34</b>
6.1.	Préambule	34
6.2.	Objectifs	35
6.3.	1er axe : l'approche orientante	35
6.4.	2ème axe : la différenciation des apprentissages	36
6.5.	3ème axe : prolonger le tronc commun ?	36
6.6.	Pour suivre, une formation qualifiante sous la forme d'une Certification par unité	39
6.7.	Pour suivre, le supérieur	39
<b>7.</b>	<b>Présentation de la thématique "Quelle place pour quelle orientation ?</b>	<b>42</b>
7.1.	Pourquoi parler d'orientation scolaire ?	42
7.2.	Dans ce contexte, l'élève choisit-il son orientation ?	44
7.3.	Le qualifiant : une problématique toujours d'actualité	47
7.4.	L'orientation en Fédération Wallonie-Bruxelles : contexte	48
7.5.	Vers une approche véritablement orientante en Fédération Wallonie-Bruxelles	48

<b>8.</b>	<b>Présentation de la thématique "Différenciation des apprentissages dans un cursus commun : un enjeu pour une école de la réussite"</b>	<b>51</b>
8.1.	La question du rapport à la forme scolaire	51
8.2.	La question de la professionnalité que cela impliquerait	52
8.3.	La question plus globale des curriculums. Que met-on dans des apprentissages différenciés ?	53
8.4.	La question de l'étayage	54
<b>9.</b>	<b>Présentation de la thématique "Tronc commun ou cursus commun. Quelles finalités ?"</b>	<b>55</b>
9.1.	Introduction	55
9.2.	Les finalités : émancipation et responsabilisation	56
9.3.	Pédagogie : des sources d'inspiration existent	56
9.4.	Cursus commun / cursus individualisé : deux cursus parallèles à articuler	57
9.5.	Pertinence : l'enjeu de l'égalité	60
<b>10.</b>	<b>Atelier 1. Quelle place pour quelle orientation ?</b>	<b>62</b>
<b>11.</b>	<b>Atelier 2. Différenciation des apprentissages dans un cursus commun : un enjeu pour l'école de la réussite</b>	<b>76</b>
<b>12.</b>	<b>Atelier 3. Tronc ou cursus commun. Quelles finalités ?</b>	<b>91</b>
<b>13.</b>	<b>Rapport des ateliers</b>	<b>104</b>
13.1.	Rapport de l'Atelier 1 : Quelle place pour quelle orientation ?	104
13.2.	Rapport de l'Atelier 2 : Différenciation des apprentissages dans un cursus commun : un enjeu pour une école de la réussite	105
13.3.	Rapport de l'Atelier 3 : Tronc ou cursus commun. Quelles finalités ?	106
<b>14.</b>	<b>Table ronde avec la participation de députés du Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles</b>	<b>108</b>
14.1.	La position sur l'allongement ou non du tronc du tronc commun, sur l'âge du choix	108
14.2.	L'impact de la prolongation ou de la densification du tronc commun sur la formation des enseignants	117
14.3.	Les contenus essentiels du futur tronc commun	119
14.4.	L'attention portée aux filières sans débouchés	121
14.5.	Les parents comme acteurs au moment du choix	123
<b>15.</b>	<b>Clôture de la journée par madame L. Gahouchi, Présidente de la Commission Education du Parlement de la FWB</b>	<b>126</b>

## 1. Allocution de madame la ministre J. Milquet



Je tiens à remercier le Conseil de l'Éducation et de la Formation de m'avoir invitée pour introduire cette journée.

Comme nous devons présenter le plan d'action de la Fédération Wallonie-Bruxelles en matière de prévention du radicalisme à 9h30, je vais me permettre d'être relativement brève.

C'est avec un grand plaisir que je m'adresse à vous parce que je tiens à saluer avec enthousiasme cette initiative du CEF qui, depuis sa création en 1990, a déjà élaboré 125 Avis portant sur des thématiques essentielles à l'enseignement et à la formation et qui a eu l'excellente idée de rassembler les différents acteurs de terrain sur une thématique fondamentale qui est celle du tronc commun

Cette journée va porter sur les recommandations de l'Avis 124 qui traite de la refondation des humanités professionnelles et techniques, sur les trois constats importants qui ont été relevés. Ils sont pertinents et ils vont, en partie, fonder le travail que nous allons mener ensemble dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence.

C'est évidemment toute la problématique de l'orientation. Comment faire en sorte qu'elle puisse se faire avec le soutien d'une politique nécessaire, déployée aux moments opportuns et pas de manière trop précoce pour éviter des relégations ou des choix évidemment inopportuns ? Comment faire en sorte que le 1<sup>er</sup> degré soit le plus commun possible tout en pouvant intégrer parfois quelques éléments de diversité ? Cette tension n'est pas toujours aisée à traiter. Comment, enfin, éviter la hiérarchisation des filières liée notamment au niveau socioéconomique des élèves ?

Je pense que le tronc commun est au cœur de la démarche du Pacte d'excellence dont un des sujets-clés est d'améliorer la qualité des performances de l'élève et, à terme, de son insertion dans la société et de voir comment nous pouvons organiser un chemin beaucoup plus harmonieux des transitions qui se passent de manière mieux coordonnée et préparée.

Cela commence dès l'entrée, et même un peu avant, en maternelle jusqu'à la fin du cursus, avec cette idée d'organiser un tronc commun et de débattre pour savoir s'il faut le terminer en 2<sup>ème</sup> ou en 3<sup>ème</sup>, avec (je le reconnais et je l'avoue) quelques réformes qui se sont additionnées et ont pu perturber un peu le terrain.

C'est pour cette raison que cette journée est importante. A son issue, nous aurons la tendance proposée par les acteurs de terrain et les experts. Cela nous permettra largement d'alimenter les débats que nous allons lancer à partir du 26 janvier en ce qui concerne le Pacte d'excellence qui sera déposé à ce moment. C'est un processus ouvert.

Sur le point du tronc commun, même si quelques options ont été prises au moment de la négociation pour l'accord de gouvernement, négociation à laquelle je ne faisais partie à l'époque puisque j'étais à un autre niveau de pouvoir, il existe une ouverture à entendre ce que dit le terrain et à organiser ce tronc commun ensemble, quitte à adapter un point ou l'autre le cas échéant.

Le débat reste ouvert parce que nous ne pouvons pas nous permettre de nous tromper sur ce point délicat, essentiel, parmi les quatre éléments que nous traiterons dans le cadre du Pacte d'excellence :

- l'investissement autour des acteurs, enseignants, directeurs, autres acteurs en matière de formation, d'accompagnement, d'outils pédagogiques, de carrières et d'une meilleure gouvernance ciblée autour d'eux
- tout le chemin de l'élève, de la 1<sup>ère</sup> maternelle jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire et en préparant mieux la transition vers l'enseignement supérieur
- toute la problématique des contenus, des programmes, des référentiels et aussi des nouvelles fonctionnalités de l'école
- toute la problématique de la gouvernance, de son optimisation, de sa simplification.

Le chemin de l'élève est évidemment le 1<sup>er</sup> sujet sur lequel nous allons nous pencher, avec en élément-clé la problématique du tronc commun.

Je vous souhaite une excellente journée. Je pense que l'agenda du jour est tout aussi chargé que celui d'une ministre. Les thèmes choisis sont vraiment les plus pertinents. J'ai des collaborateurs qui vont entendre tout ce qui se dit. Les échanges sont essentiels pour baliser le travail que nous allons mener. Vous initiez, d'une certaine manière, cette thématique importante et je vous en remercie.

Bonne journée, bon travail à tous.

## 2. Introduction

par **Manuel Dony**, président du CEF



Merci, Madame la Ministre.

Mesdames, messieurs, fervents défenseurs d'un enseignement de qualité puisque vous êtes ici,

C'est en tant que président du CEF que me revient l'honneur de vous accueillir, chacun et chacune, aujourd'hui. Beaucoup d'entre vous ont répondu à notre invitation, eu égard au programme proposé, mais pourraient ne pas bien connaître le Conseil de l'Éducation et de la Formation.

Permettez-moi donc de vous présenter brièvement votre hôte et les raisons qui nous ont amenés à nous préoccuper des enjeux d'une refonte du tronc commun proposé aux élèves de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Avant de décrire brièvement notre action et l'importance des raisons que nous accordons au thème du jour, je me dois de rappeler qu'hier j'ai dû prendre la parole aux funérailles de feu Marie-Anne Garnier. Elle fut pendant plus de dix ans une de nos chargées de mission et la secrétaire dévouée de notre Conseil. Puis-je vous demander, en sa

mémoire, de respecter un moment de silence et de recueillement ? Je vous remercie.

Le Conseil de l'Éducation et de la Formation a donc près de 25 ans. C'est un lieu unique où se rencontrent tous ceux qui, quelque part, ont quelque chose à dire sur l'enseignement ou sur la formation professionnelle. Ils sont les représentants officiels des enseignants, ils sont formateurs, directeurs, inspecteurs, responsables politiques, responsables dans l'administration de la FWB<sup>1</sup>, représentants des parents, des pouvoirs organisateurs, des étudiants, des entrepreneurs. Ils sont bruxellois, ils sont wallons. Ils représentent tous les réseaux et réussissent, au quotidien, à faire de notre Conseil un véritable organe consultatif, un lieu de rencontres et de synergies entre l'enseignement et la formation professionnelle.

Le CEF a pour mission de produire des Avis, c'est-à-dire des recommandations basées sur des analyses souvent pointues de la situation existante. Il s'agit ainsi d'équiper, de conseiller ceux qui ont pour mission d'améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation professionnelle sur le territoire de la Belgique francophone.

Pour faire son travail, le CEF entretient aussi des liens étroits avec ses homologues flamands du VLOR, à qui je souhaite la bienvenue, et avec les autres conseils européens de l'éducation au sein d'un réseau "EUNEC". Il est donc très directement informé par ses membres et par ses contacts sur ce qui évolue, ce qui bouge, ce qui interpelle les mondes de l'enseignement et de la formation.

La question qui nous rassemble aujourd'hui a déjà été abordée, récemment mais partiellement, – madame la ministre l'a rappelé – par notre Conseil dans son Avis 124 qui nous sera présenté. Il aborde spécifiquement un projet de refondation des humanités professionnelles et techniques. Je suis certain, au vu de la qualité des intervenants et du public averti que vous constituez, au vu de l'intérêt

<sup>1</sup> FWB: Fédération Wallonie-Bruxelles

du monde politique –madame la ministre en tête-porté à nos travaux, que le colloque de ce jour constituera une étape importante dans la réflexion que la FWB a entamée. Madame la ministre a dit précédemment que c'était, pour elle, la première étape d'un processus de mise en place du Pacte d'Excellence.

Incontestablement, la thématique est cruciale parce que nous savons que toute modification au cursus scolaire est susceptible de produire des effets positifs ou désastreux, des années plus tard encore. Nous n'avons donc pas le droit de jouer aux apprentis sorciers. Nous n'avons pas le droit d'établir trop facilement des comparaisons avec d'autres systèmes que le nôtre. Nous n'avons pas non plus le droit de choisir un immobilisme frileux. Il faut prendre le temps de l'analyse, du débat, de la concertation et sûrement d'abord, arriver pleinement à s'entendre unanimement sur la signification que nous donnons à l'adjectif "commun".

Sans la science des intervenants qui suivront, sans l'horizon élargi que mérite aussi la problématique de notre thématique, je voudrais clôturer mon introduction en reprenant ma casquette de chef d'établissement d'un établissement d'enseignement secondaire dispensant un enseignement de transition et un enseignement professionnalisant.



Imaginons ensemble un jeune élève fictif, un gamin de 12 ans, ou pour ne pas être attaqué sur des clichés, une petite fille si vous le voulez. Appelez-la

comme vous voulez. Il ou elle entre dans l'enseignement secondaire avec un CEB<sup>2</sup> obtenu un peu chichement. Par les effets et les efforts du décret "Mixité", elle s'installe dans un collège ou un athénée qui ne dispense que de l'enseignement général. Le choc est très vite brutal et notre élève se reconnaît peu dans le tronc commun qui lui est proposé. Les résultats sont catastrophiques, les remédiations hélas inopérantes. Il ou elle aime l'expression artistique, mais dans le tronc commun, l'expression artistique n'occupe qu'une demi-heure par semaine. Il ou elle aimerait exercer son sens pratique, son goût des technologies, mais dans le tronc commun, on ne trouve qu'une heure d'éducation technologique dispensée dans une école qui n'a pas d'atelier, par un enseignant qui boucle ainsi son horaire. Peu à peu, on enchaîne l'enfant à ce tronc commun, de première en deuxième, sans réussite nécessairement. De deuxième en deux-bis, comme une feuille qui se promène au gré du ruisseau. Pire, le conseil de classe fictif (cela ne se passe dans aucune de nos écoles !), peu au courant de ce qui se passe dans l'enseignement qualifiant, lui donne une attestation d'orientation B avec restriction sur le technique de transition. Notre élève s'inscrit donc en technique de qualification et voit s'envoler pour un an, peut-être même deux à l'écho de certaines réformes envisagées, une réelle mise en action de son intelligence pratique. Il restera alors très peu de temps pour répondre à ses aspirations dans le cadre de l'obligation scolaire. Le cas est totalement fictif. Heureusement ! Parce que, dans la réalité, on se serait inquiété de la place de l'orientation scolaire, champs d'investigation que le professeur Marc Demeuse investiguera avec nous, cet après-midi. On aurait veillé aux finalités d'un tronc commun qu'analysera avec nous monsieur Bernard Delvaux. On se serait intéressé à la place laissée à la différenciation dans notre action pédagogique, ce que monsieur Laurent Lescouarch analysera dans un troisième atelier. L'exemple est totalement fictif, mais pour qu'il le reste, la réflexion

<sup>2</sup> CEB: Certificat d'étude de base



de nos trois intervenants de la matinée, messieurs Dupriez, De Commer et Malarme, sera bien utile. L'exemple est fictif car je sais l'attachement de notre monde politique à envisager dans le nouveau Pacte d'Excellence des solutions innovantes et garantes de notre seule richesse, nos élèves, nos enfants, ce petit garçon ou cette petite fille de douze ans qui n'existe pas. Vous le savez !

Je vous souhaite une bonne journée, un bon travail. Le Conseil de l'Éducation et de la Formation reste, bien entendu, à votre disposition, à la fin de ce travail, pour fournir des Actes de ce colloque dans des délais raisonnables.

### 3. Politiques et recherches autour du tronc commun: perspectives internationales

par **Vincent Dupriez**.



Vincent Dupriez est chargé de cours en sciences de l'éducation à l'université de Louvain et directeur du GIRSEF<sup>3</sup>. Ses travaux portent notamment sur la régulation des politiques scolaires par l'évaluation en Belgique francophone. Il a récemment publié avec Alexandra Franquet "L'évaluation dans les systèmes scolaires : au-delà d'un effet miroir ?" et "L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités" aux éditions De Boeck.

Mesdames et Messieurs, bonjour.

A mon tour, je voudrais me réjouir de la tenue de ce colloque et remercier le CEF pour avoir mis cette question à notre agenda.

---

<sup>3</sup> GIRSEF: Groupe Interdisciplinaire de recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation. UCL

La demande qui m'a été adressée est que je puisse vous parler, d'une part, de politiques, de décisions institutionnelles qui ont été menées dans d'autres pays que le nôtre autour de cette question du tronc commun et d'autre part, de recherches menées à cet égard. Je m'appuierai sur deux types de recherches : certaines d'entre elles qui essaient de faire ressortir quels sont les termes du débat autour du tronc commun, quels sont les arguments, les enjeux autour de telles décisions et d'autres recherches, parfois plus pragmatiques et tout autant empiriques, qui mettent en évidence jusqu'à quel point le tronc commun remplit certaines des promesses qu'on lui associe et quels sont les effets pragmatiques du déploiement d'un tronc commun dans certains systèmes éducatifs.

#### 3.1. La promotion de l'école commune : contextes et arguments

##### Premiers débats autour de l'école primaire

Je ferai des allers-retours entre les systèmes éducatifs à l'étranger et ceux qui concernent la Belgique, tant au niveau de l'histoire que de l'avenir de l'école.

Il est important de dire que le débat autour du tronc commun est un débat qui n'a pas toujours existé.

Jusqu'au début et même jusqu'à la moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle, la question du tronc commun ne se pose pas. Les institutions scolaires visent prioritairement la formation d'une élite et en tout cas d'une minorité de la population. A côté de cela, des institutions tantôt religieuses, tantôt publiques, offrent une école primaire aux enfants du peuple, mais l'assiduité des élèves est relativement modérée. La plupart du temps, il ne s'agit que de quelques années de scolarité primaire.

Dans le courant du XIX<sup>ème</sup> siècle, à une échelle internationale, dans le cadre du développement des

Etats-nations, le souci est de former des citoyens, de construire une identité nationale et dans celui de la promotion d'une culture politique libérale, qu'il y a une préoccupation pour généraliser l'instruction. C'est dans ce contexte là qu'à des moments différents, en fonction des systèmes éducatifs, souvent vers la fin du XIXème siècle (en Belgique, un peu plus tard), l'école primaire va être généralisée, gratuite et obligatoire.

Il ne faut pas se tromper sur ce que signifie l'école primaire de l'époque par rapport à l'école primaire d'aujourd'hui.

Les historiens mobilisent souvent le terme d'"ordres scolaires" pour caractériser la relation entre l'école primaire et les autres formes de scolarité aux XIXème et au début du XXème siècles. Cette logique d'ordre scolaire signifie tout simplement le fait qu'aujourd'hui l'école primaire est considérée comme un premier niveau de la scolarité. Le secondaire sera un deuxième niveau, le supérieur un troisième niveau.

A l'époque, on identifiait très clairement des ordres scolaires parallèles. L'école primaire est destinée aux enfants du peuple. Elle dure jusqu'à 10, 12 et par la suite, jusqu'à 14 ans, mais si on passe par l'école primaire, il n'est absolument pas prévu qu'on poursuive la scolarité à l'école secondaire ensuite. Dans notre pays, les collèges et les athénées qui sont davantage pensés pour les enfants des classes moyennes, supérieures de la bourgeoisie ont leur propre section préparatoire. Donc si une école primaire se généralise pour tout le monde à la fin du XIXème et au début du XXème siècles, c'est un ordre scolaire clairement séparé. Chaque classe sociale a son type d'écoles, les enfants ne se mélangent pas et passer par l'école primaire ne permet pas de poursuivre ensuite une scolarité avancée dans le secondaire, voire dans le supérieur.

Les premiers débats autour du tronc commun ne portaient pas sur l'école secondaire, mais bien sur l'école primaire. Celle-ci va devenir le premier tronc commun dans pratiquement tous les systèmes éducatifs des pays occidentaux. Le débat a eu lieu en

Belgique durant la première moitié du XXème siècle. Il va être une revendication portée globalement par les acteurs les plus progressistes qui affirment qu'il faut penser et organiser une première étape de la scolarité qui ne soit pas tout à fait la même, loin s'en faut, mais à peu près la même pour tout le monde. Il faut que ce passage par cette école primaire, première étape de la scolarité, permette ensuite à un certain nombre d'élèves, aux plus doués d'entre eux, de poursuivre des études.

On assiste à un basculement progressif. L'école primaire ne doit pas rester un ordre séparé, elle doit devenir une première étape de la scolarité et permettre aux enfants qui font preuve de leurs talents de poursuivre ensuite leurs études.

Il ne faut pas me demander de vous donner une date, ce n'est pas à un moment précis que cela bascule. Ce sont des processus itératifs avec de petites avancées suivies de pas en arrière, des systèmes de bourses qui vont permettre aux plus doués d'avancer, des expériences qui vont se faire dans certaines communes et pas dans d'autres, etc. En Belgique, cela se passe dans la première partie du XXème siècle.

L'idéologie qui reste souvent sous-jacente dans les débats de cette époque est de dire qu'on se prive de talents si on ne permet pas aux enfants du peuple de poursuivre leur scolarité. C'est l'argument de la promotion des mieux doués, argument fort invoqué en Belgique et en France aussi, pour le bien de la société, les nécessités de la vie économique. Il serait dommage de ne pas permettre à tous les enfants d'aller plus loin dans leur scolarité. On a besoin de tous les talents. Il est donc important que l'école primaire soit la plus commune possible et permette ensuite à tous une potentielle poursuite de leur scolarité.

### **Débats ultérieurs autour de l'école secondaire**

Une fois l'école primaire généralisée permettant la poursuite d'études secondaires, le débat ultérieur qui est encore là aujourd'hui et dont les caractéristiques

n'ont que peu évolué depuis quelques décennies va porter sur l'école secondaire.

Ce débat est plus radical. Dans certains pays, le débat va porter sur la question : (et la décision politique va aller dans ce sens-là) comment organiser une école unique qui scolarise tous les élèves, avec globalement les mêmes objectifs, jusqu'à la fin de l'école obligatoire ?

Il ne s'agit plus de se dire qu'il faut un premier sas commun pour permettre de repérer les enfants les mieux doués, mais de lancer un projet collectif dans le but de garantir à tous les élèves une base solide de connaissances au service d'une plus grande égalité des chances.

Je me permets de relever dès à présent (et il est important de le faire dans cette enceinte) que depuis lors, le débat et les enjeux autour du tronc commun dépassent de très loin des questions pédagogiques, psychopédagogiques ou socio-pédagogiques. C'est fondamentalement un enjeu politique.

Les arguments que l'on a pu constater aux États-Unis qui fut un des premiers pays à avoir avancé dans ce sens-là allaient clairement dans le sens de dire qu'il s'agissait d'un projet pour la Nation. Ce projet était plus ambitieux pour tout le monde pendant plus longtemps.

Parlant du tronc commun, on fait le pari qu'on a tous à y gagner d'un niveau de formation plus avancée, d'une plus grande égalité des chances et d'un temps plus important où une diversité d'élèves venant de différents milieux sociaux devront vivre et travailler ensemble.

Je ne traînerai pas sur des questions historiques et géographiques.

C'est aux USA que les premières écoles secondaires communes se développent, dans certains États, même avant la seconde guerre mondiale, mais c'est surtout après la seconde guerre mondiale que le développement s'amplifie. Ce n'est pas une coïncidence car il faut constater que c'est dans une période de croissance où les États-Unis font face à

besoin plus important de main d'œuvre qualifiée. Je me permets de le souligner. Tous les travaux socio-historiques sur la Belgique, sur les États-Unis, sur la France et sur d'autres pays mettent souvent en évidence que des avancées en termes de massification de la scolarité, de durée de la scolarité ou d'avancée sur le tronc commun se font souvent à des moments où il y a une conjonction entre des arguments plutôt égalitaristes et des arguments socio-économiques liés un peu aux besoins de la société et de la collectivité.

Un tel modèle d'école commune (jusque 16 ans dans le cas des USA) se déploie aussi, après la 2<sup>ème</sup> guerre mondiale, en Union Soviétique et dans tous les pays d'Europe de l'Est.

Ce modèle va ensuite s'étendre dans certains pays asiatiques, au Royaume-Uni (*comprehensive school*, 1965), dans le Nord de l'Europe (Finlande, Suède, Norvège au début des années 70) et dans d'autres pays anglo-saxons (Australie et Nouvelle Zélande).

Ce mouvement s'étend ensuite (mais un peu différemment) aux pays latins : la scuola media en Italie (jusque 14 ans en 1963), le collège unique en France (jusque 15 ans en 1975), en Grèce (jusque 15 ans en 1977), au Portugal (jusque 15 ans en 1986) et en Espagne (jusque 16 ans en 1990).

Vous voyez qu'il y a bien un contexte international autour de l'école unique. En Belgique, sans longuement m'attarder, un tel débat débute aussi dès les années 50 et il va se déployer jusque dans les années 70. La Belgique s'inscrit clairement dans la même chronologie : discussion autour de la proposition d'école multilatérale dans les années 50 qui conduira après plusieurs expérimentations à la loi sur l'enseignement rénové en 1971.

Je reflète ce qui a souvent été dit par des analystes et des chercheurs. Par rapport à ce débat sur une école unique, une école ambitieuse pour tous pendant longtemps, et dans certains pays jusqu'à la fin de l'école obligatoire, l'enseignement rénové peut être considéré au final comme un compromis relativement mou où

- les filières anciennes (latines, modernes ...) clairement hiérarchisées disparaissent et sont remplacées par une multiplicité d'options qui recréent de la hiérarchie, de la segmentation (plus opaque et plus coûteuse). On pourrait souligner que, paradoxalement, (et c'est très surprenant) dans le cadre d'un débat sur le tronc commun et d'un plaidoyer pour un projet de formation qui soit le plus semblable possible pour presque tous les élèves, la réponse belge a été de dire qu'on allait ouvrir un très grand nombre d'options possibles. C'est de toute évidence en tension avec la philosophie du tronc commun.

- le premier degré d'observation n'est jamais vraiment devenu la dernière étape du tronc commun (malgré de multiples réformes !) Vous savez que depuis 1971, on est mal à l'aise avec notre premier degré. Les réformes récentes autour de ce premier degré de l'enseignement secondaire montrent bien toute la difficulté à gérer le parcours des élèves à ce moment-là. D'un point de vue analytique, la question est très claire : aujourd'hui, ce n'est pas un vrai tronc commun. Pendant très longtemps, on a eu une 1<sup>ère</sup> accueil, une 2<sup>ème</sup> professionnelle dans ce premier degré. Ce n'est plus le cas depuis qu'on a le premier degré différencié, mais on constate bien que l'on ne parvient pas à proposer réellement ce tronc commun au premier degré. Cela reste donc un défi sur lequel il faut avancer.

### Conclusion

En conclusion de cette première partie, les débats sur le tronc commun, dans tous les pays, révèlent une tension majeure entre deux fonctions de l'École :

- une fonction intégratrice. L'École doit faire partager une culture commune. Elle doit préparer à l'appartenance à une collectivité. Il est dès lors fondamental que le projet scolaire soit un projet pour tous les individus et qu'à l'école se côtoient des élèves qui viennent de différents types de familles, de différents milieux sociaux.

- une fonction différenciatrice. On sait qu'il y a une attente de la société vis-à-vis du système éducatif à

préparer à des rôles différents dans la société et notamment sur le marché du travail.

L'histoire des processus de démocratisation de l'école secondaire fait apparaître clairement deux projets culturels et politiques différents. Je reprends ici les termes d'Anne Van Haecht qui caractérisait les débats sur le rénové dans un ouvrage paru en 1975.

Ce qu'elle écrivait reste très pertinent aujourd'hui et colle merveilleusement bien avec ce que j'ai pu lire ces derniers jours sur le débat.

Aujourd'hui, ce qui se passe en Allemagne, en Suisse, en Espagne, aux États-Unis (il y a quelques décennies), Anne Van Haecht le résume en disant qu'il y a un projet de nature différentialiste mobilisant une conception de l'école vis-à-vis de la société. Dans ce projet qui plaide surtout pour la fonction différenciatrice de l'école, la plupart des personnes qu'il mobilise s'appuient sur la théorie des dons, sur une conception que l'on peut appeler "essentialiste" de l'intelligence et des aptitudes. Il y a ceux qui sont doués et ceux qui ne le sont pas. On entend souvent dire que tout le monde ne peut pas devenir médecin ou ingénieur. On entend moins souvent dire que tout le monde ne peut pas devenir chauffeur de tram ! Souvent derrière le plaidoyer différentialiste, il y a essentiellement l'argument de dire "A chacun selon ses capacités" et il est dès lors assez logique qu'à un moment donné, les parcours pédagogiques se séparent.

A côté de cela, il y a un autre projet qui s'appuie sur une conception davantage universaliste et sur ce que l'on pourrait appeler le postulat d'éducabilité de tous. Il revendique le fait qu'il est essentiel de faire partager une culture commune. Anticipant sur ce que je vais dire tout à l'heure, c'est évidemment un "challenge", un défi d'une complexité redoutable d'être ambitieux pour tous pendant très longtemps, jusque 15 et 16 ans dans plusieurs pays que j'ai cités, mais c'est possible et pour ce faire, il faudra outiller les éducateurs et les systèmes éducatifs pour y parvenir. Ce projet renvoie à une conception collective de la vie et du rôle de l'école pour la société.

Vous m'avez compris. Ces registres argumentaires et ces deux discours, on les retrouve dans presque tous les pays, malgré des formes opérationnelles extrêmement différentes dans la manière de mettre en place ou pas le tronc commun.

Néanmoins, le modèle du tronc commun, même là où il est solidement implanté depuis longtemps, est aujourd'hui parfois bousculé, surtout dans les systèmes éducatifs qui ont introduit des logiques de marché, de concurrence entre écoles. Le simple fait d'avoir organisé, comme c'est le cas en Angleterre et au Pays de Galles, un système choisi, pensé, explicité, de concurrence entre écoles face à des parents qui doivent choisir l'école pour leurs enfants tend à bousculer le modèle d'école unique. Si les parents doivent choisir, cela suppose également qu'il existe des différences entre les établissements. On voit bien à quel point, au Royaume-Uni et surtout en Angleterre, depuis que l'on a introduit le libre choix des parents, simultanément la logique des "comprehensive school" est un peu mise à mal, avec le développement d'académies, de "city technologic college". Une diversité de l'offre et une série d'exceptions au tronc commun vont grandissantes. On peut observer des choses semblables aux USA. En Espagne, il faut acter le fait qu'en 2013, le Parti Populaire, alors au pouvoir, a décidé de retirer une année dans le projet d'école commune qui allait jusqu'à 16 ans et s'arrête maintenant à 15 ans.

### **3.2. La recherche en éducation comparée : quelques données quantitatives**

Des travaux de nature quantitative existent depuis très longtemps. Ils essaient d'identifier les

différences entre des pays qui ont un tronc commun prolongé jusque 15 ou 16 ans et ceux qui ont un dispositif de séparation précoce des élèves vers des filières clairement hiérarchisées.

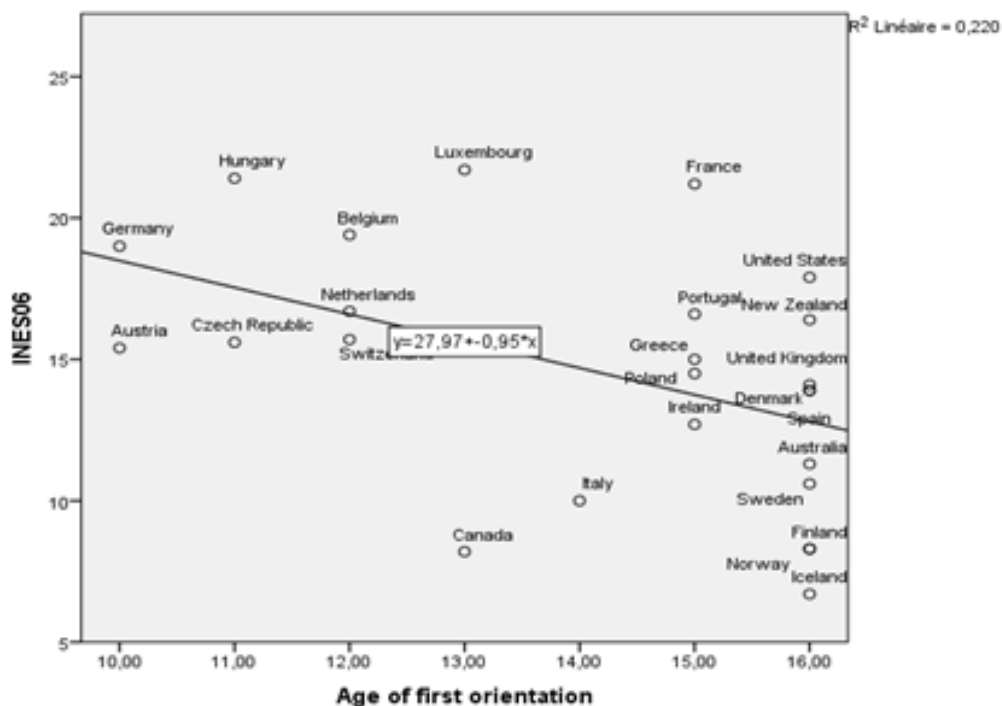
Le groupe de pays qui a gardé un système de filières, que l'on appelle parfois "le groupe germanique" est composé essentiellement de l'Allemagne, l'Autriche, une bonne partie de la Suisse (Suisse alémanique). Ce schéma se diffuse également, ces dernières années, vers des pays de l'Europe de l'Est, la Hongrie notamment.

Deux types de questions ont été traités :

- Le rôle d'ascenseur social de l'école est-il dépendant des modes d'organisation de l'école secondaire et de la présence ou pas d'une école commune au début du secondaire ?
- L'efficacité de l'école, notamment pour les élèves les plus faibles, est-elle dépendante des modes d'organisation de l'école secondaire ?

#### **L'école comme ascenseur social ?**

De nombreux travaux ont, entre autres, documenté la corrélation entre la longueur du tronc commun, l'âge de la première sélection dans le système éducatif, et les inégalités sociales de résultats. Ce qu'on appelle inégalités sociales de résultats, le plus souvent, renvoie à la question de savoir dans quelle mesure, dans un système éducatif, les performances ou le parcours des élèves sont influencés par son origine sociale (par exemple, le diplôme de ses parents).



Est présenté ci-dessus le type de graphique qui s'est beaucoup fait il y a quelques années. Ces données sont aujourd'hui connues. Il y a donc de moins en moins de travaux qui vont porter là-dessus. Ils mettent en relation l'âge de la première sélection dans le système éducatif (à l'époque, à 10 ans en Allemagne et en Autriche et à 16 ans dans toute une série de pays) par rapport à un indice, en axe vertical, d'inégalités sociales de résultats. Ces résultats sont très connus.

Globalement, on a une droite qui a une pente négative. Les pays qui sélectionnent le plus tôt sont les pays où l'inégalité sociale de résultats et des parcours scolaires est la plus importante. C'est notamment le cas en Autriche, en Allemagne, en Hongrie, en Belgique, aux Pays-Bas, en Suisse.

On constate que globalement, avec beaucoup de variantes, beaucoup de pays ont des systèmes éducatifs avec une école commune jusque 16 ans,

avec l'essentiel des programmes de formation qui sont les mêmes pour tous les élèves. C'est le cas de la Norvège, la Finlande, l'Islande, la Suède, l'Australie, l'Espagne, le Danemark, le Royaume-Uni, la Nouvelle Zélande, les USA. Ce sont des pays où les inégalités sociales de résultats sont moins fortes, mais il y a beaucoup de variantes entre ces pays.

Ce sont des travaux qui ont parfois fait l'objet d'une critique ou d'une autocritique méthodologique en faisant remarquer que "corrélation" ne vaut pas "causalité". On peut constater que cela co-varie, mais ce peut être lié à beaucoup d'autres facteurs, dans ces pays-là.

Sans rentrer dans des détails méthodologiques trop complexes, il y a, dans une certaine mesure, un accord dans la communauté scientifique pour considérer qu'il existe une autre manière de traiter le problème, plus solide, méthodologiquement plus rigoureuse.

Ce sont des économistes, en particulier, qui ont promu cette approche. C'est la méthode appelée des doubles différences (*differences in differences*). Les personnes intéressées peuvent consulter le texte de Hanushek et Woessmann (2006)<sup>4</sup> qui mobilisent cette méthode sur des données de PIRLS<sup>5</sup> (2001), TIMSS<sup>6</sup> (1995, 1999 et 2001) et PISA<sup>7</sup> (2000 et 2003) par rapport à l'ampleur de la dispersion des scores entre élèves. Leur raisonnement est de dire que l'on va mesurer à deux moments différents les

inégalités de performance ou les inégalités sociales de résultats : à l'âge de 10 ans quand dans tous les pays on a une école commune aujourd'hui et à l'âge de 15 ou 16 ans On va voir quelle en est l'ampleur, parce que c'est souvent un accroissement des inégalités entre ces deux mesures, et si elle est liée à la présence d'un tronc commun.

Les résultats confirment ce que je viens de dire. On constate que les pays qui ont organisé une séparation précoce des élèves sont des pays qui accroissent les différences de performance entre élèves et les inégalités sociales de résultats dans les systèmes éducatifs.

C'est un résultat de recherche qui n'est plus contesté aujourd'hui. Il est clair et assez logique : si l'école commune dure plus longtemps, si l'orientation se fait plus tardivement, cette orientation sera moins dépendante du capital culturel que les élèves ont reçu dans leurs familles.

### L'efficacité de l'école

La deuxième question est plus délicate. Elle est aussi parfois posée sous diverses manières. Qu'en est-il du niveau des élèves ? Qu'en est-il des performances, soit de certains groupes d'élèves, soit de l'ensemble des systèmes éducatifs, en fonction de ce choix qui, si on le caricature, devient le choix germanique (séparation précoce des élèves) et le choix plutôt du Nord de l'Europe et des pays anglo-saxons (école commune ou presque entièrement commune jusque 16 ans) ?

En toute honnêteté, il faut acter que les résultats sont plus contrastés, qu'il y a une certaine instabilité des résultats en fonction de la source des données, des années considérées, des pays considérés. On ne peut donc pas tirer des conclusions aussi claires que celles que je viens d'évoquer.

Pour avancer dans l'analyse, on doit aller chercher dans des analyses plus fines. Une de ces analyses qui me semble fort intéressante est la typologie

---

<sup>4</sup> HANUSHEK Eric A. and WOESSMANN Ludger, Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries, in Economic Journal, 116, 2006, pp. C63-C76.

<sup>5</sup> Le PIRLS (Progress in International Reading Literacy - Programme international de recherche en lecture scolaire)

<sup>6</sup> TIMSS — Trends in International Mathematics and Science Study

<sup>7</sup> PISA : Program for International Student Assessment , Programme international pour le suivi des acquis des élèves



proposée par Nathalie Mons en 2007<sup>8</sup>. Dans sa thèse de doctorat, elle défend l'idée que la question de la mobilisation des filières n'est finalement qu'un dispositif parmi d'autres pour traiter la question de l'hétérogénéité des élèves dans un système éducatif. On sait bien que dans tous les systèmes éducatifs, il y a des niveaux de compétences, de motivations, d'aptitudes différents chez les élèves. A côté de cela, existent d'autres types de réponses au redoublement comme l'organisation de classes de niveaux et des réponses plus pédagogiques comme la remédiation, la différenciation qui permettent d'essayer de traiter ces différences entre élèves pour pouvoir continuer à travailler avec tous.

N. Mons propose d'analyser les systèmes éducatifs en identifiant 4 types de réponses à l'hétérogénéité des élèves et on peut organiser une typologie des systèmes éducatifs en regardant sur quelles combinaisons de réponses ils s'appuient. Cela permet d'arriver au tableau suivant.

---

<sup>8</sup> N. MONS, Les Nouvelles Politiques éducatives, Collection Education et Société, Paris, PUF, 2007

	Logique de différenciation	Logique d'intégration		
	Modèle de la séparation	Intégration à la carte	Intégration uniforme	Intégration individualisée
Variables d'ajustement	Filières précoces Redoublement	Différenciation intra-classe et inter-classes (au secondaire)	Redoublement	Réponses pédagogiques (ni filières, ni redoublement, ni classes de niveau)
Pays les plus représentatifs	Allemagne, Autriche, Suisse ...	USA, Australie, Nouvelle-Zélande ...	France, Espagne, Portugal ...	Finlande, Norvège, Suède ...

En bas du tableau, vous voyez les pays concernés.

Il existe la logique de la différenciation, que N. Mons appelle "**le modèle de la séparation**". On le trouve dans les pays qui s'appuient sur des filières précoces et sur le redoublement. Dans ces pays, on y a surtout recours avant la séparation en filières parce

que c'est le plus grand stress pour les élèves et leurs familles. Vais-je aller vers le gymnasium, la filière d'élite qui prépare à l'enseignement supérieur universitaire ou vais-je plutôt être envoyé vers la Realschule ou la Hauptschule qui ont plutôt pour vocation de préparer à une formation technique et

professionnelle ? On constate pas mal de redoublements en Allemagne dans les premières années de la scolarité, avant la séparation en filières. Le mode de gestion de l'hétérogénéité est clairement le recours à des filières différenciées.

Ce qui est surtout intéressant dans le modèle de Nathalie Mons est de regarder dans les autres pays qui ont plutôt fait le choix d'une école commune jusque 15 ou 16 ans. Elle distingue trois modèles différents :

- le modèle qu'elle appelle "**modèle d'intégration à la carte**" et qui correspond globalement aux pays anglo-saxons. Dans ces pays, il y a une école primaire où n'existent pas de filières et où il y a peu, voire très peu, de redoublements. Parfois, en fin de scolarité à l'école primaire, on compte, 5, 6, 7, 8 % d'élèves qui ont doublé et plus de 90 % des élèves qui n'ont jamais doublé. On constate, au niveau secondaire, de la différenciation intra-classes et parfois interclasses, avec dans certains systèmes éducatifs, le recours à des classes de niveau, avec aussi de la différenciation dans la classe qui peut être le recours à des groupes de niveau, avec aussi quelque chose que l'on ne comprend pas bien en Belgique mais qui existe beaucoup en Angleterre et qui est le fait que dans la même classe tout le monde ne passe pas le même examen. Des élèves de niveaux différents dans la classe se verront proposer, en fin d'année, un niveau d'examen qui ne sera pas le même pour tous.

- "**le modèle d'intégration uniforme**", le modèle latin que l'on retrouve en France, en Espagne, au Portugal. Dans ces pays, il n'y a pas de filières concernant un grand nombre d'élèves avant l'âge de 15 ou 16 ans. La variable principale d'ajustement face à l'hétérogénéité des élèves est le recours au redoublement. Ils sont avec nous les champions du monde du recours au redoublement. C'est le recours majeur dont disposent les enseignants pour répondre aux différences de niveau entre les élèves.

- "**le modèle d'intégration individualisée**". Dans l'analyse qu'elle fait et qui est tout à fait cohérente, elle dit que ces pays du Nord de l'Europe sont des

pays qui s'appuient prioritairement sur un traitement pédagogique face à l'hétérogénéité des élèves. Il n'existe pas de filières avant 16 ans, le recours au redoublement est extrêmement faible, les classes de niveau n'existent presque pas. Ce ne sont pas des pays où l'on ne fait rien. Ce sont des pays où existe un dispositif de diagnostic précoce des difficultés des élèves. La pédagogie différenciée y a acquis des lettres de noblesse depuis une vingtaine d'années. J'ai eu l'occasion de passer quelques jours, il y a quelques années, dans des écoles primaires et secondaires en Suède. Beaucoup de classes d'écoles primaires n'occupent pas un local mais trois locaux : un local principal pour la classe et deux petits locaux où l'enseignant peut, à un moment donné, envoyer un petit groupe de 3 ou 4 élèves qui n'ont pas besoin de faire des exercices complémentaires, mais peuvent travailler sur des ordinateurs, à leurs projets, à d'autres activités qui leur permettent de progresser. En Suède, en Australie aussi où j'ai fait les mêmes observations, des classes peuvent utiliser plusieurs locaux, mais dans la classe, il n'y a pas un seul enseignant. A certains moments de la journée, un deuxième enseignant vient travailler avec l'instituteur principal. Il connaît les élèves et peut, à certains moments, repérer 3 ou 4 enfants qui ont des difficultés et les prendre dans un petit local voisin pour progresser avec eux. Dans ces deux pays, les enseignants sont là tous les jours dans l'école de 8h30 à 16h30. Ils ont un régime de travail de 35 heures qui fait partie de leur statut et peut-être aussi des conditions pour penser à un projet pédagogique qui permette, collectivement, de répondre aux difficultés des élèves et d'apporter rapidement, et non pas quand il est trop tard, une réponse aux difficultés d'apprentissage de certains.

N. Mons distingue ces différents modèles et les met ensuite en relation avec des données quantitatives sur les parcours, les résultats des élèves.

Je vais exposer rapidement ce qu'elle permet de montrer. Si on s'intéresse notamment aux élèves les plus faibles et à leur évolution dans le système éducatif, ces élèves ont des scores souvent très faibles dans le modèle de la séparation. Dans les

systèmes qui ont un tronc commun long, ils ne réussissent pas bien partout. Par contre, les élèves les plus faibles vont avoir un niveau de résultat élevé, en particulier, dans le modèle de l'intégration individualisée, c'est-à-dire dans des catégories de systèmes éducatifs où on a une logique et une culture de tronc commun, mais où on a en même temps mis en place des dispositifs de détection, de diagnostic, de soutien, de différenciation des apprentissages, de remédiation, etc. Ces élèves ne s'en sortent pas trop mal dans le système d'intégration à la carte, mais ils s'en sortent très mal dans le système d'intégration uniforme où leurs scores sont encore plus mauvais que dans le modèle de la séparation.

Il est important de le dire. Il y a une certaine logique à avancer dans un modèle de tronc commun, mais il faut y mettre les conditions, notamment sur le plan pédagogique.

Il ne faut pas seulement y mettre les conditions au début de l'école secondaire ou dans notre 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire. Il faut y mettre les conditions depuis le début du système éducatif.

### **3.3. Et pour l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles ?**

L'école unique, la prolongation du tronc commun, un projet d'école commune jusqu'à 15 ou 16 ans comme cela a été fait dans beaucoup de pays, c'est bien davantage un **choix de société** qu'une démonstration ou un choix pédagogique.

C'est un **choix politique** et c'est bien que le colloque ait lieu dans cette enceinte aujourd'hui. C'est un choix de société qui a une série de conséquences qu'il faut affirmer et assumer.

#### **Sur le plan pédagogique**

Sur le plan pédagogique, progresser vers une école davantage commune est un "challenge", un défi redoutablement complexe pour les enseignants. Il ne

faudrait pas faire comme on l'a parfois fait dans notre système éducatif en Belgique francophone en prenant des réformes qui avaient du sens, mais sans annoncer ni assumer la complexité du défi que l'on reporte alors vers les acteurs de l'école.

Avancer vers un tronc commun jusqu'à 15 ans comme l'annonce la Déclaration de Politique Communautaire suppose de s'outiller sur le plan pédagogique et de bien réfléchir à la façon de bien accompagner les enseignants à tous les niveaux du système scolaire pour y avancer de manière cohérente, organisée et solide.

#### **Une question culturelle**

Comme le relevaient Marcel Crahay et Arlette Delhaxhe il y a quelques années<sup>9</sup>, ce n'est pas seulement une question de structure, c'est aussi une question culturelle : quel type de modèle porte-t-on et partage-t-on sur la place, le rôle de l'école, vis-à-vis de chacun de nos élèves, vis-à-vis de la société en général ? Personnellement, je suis très attentif, quand on réfléchit sur des réformes éducatives, à insister sur la légitimation de la réforme. Si le pouvoir politique avance dans cette direction (et c'est bien ce que l'on a entendu), il est important de construire la légitimité d'une telle décision non seulement auprès des acteurs scolaires, mais tout autant auprès de l'ensemble de la société.

#### **Une question organisationnelle**

C'est aussi une question organisationnelle. On sait bien qu'en Belgique, dans notre système éducatif où on a gardé des écoles qui offrent une formation sur 6 ans et où on affirme depuis quelque temps que le 1<sup>er</sup> degré fait partie du continuum pédagogique et marque la fin d'une étape de la scolarité (et que bientôt ce sera jusqu'à l'âge de 15 ans), il y a une tension entre des premiers degrés qui sont censés être communs et le reste de l'école secondaire qui se

---

<sup>9</sup> M. CRAHAY, A. DELHAXHE, Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?, Bruxelles, De Boeck, 2003

spécialise le plus souvent soit sur l'enseignement de qualification, soit sur l'enseignement de transition.

Il est clair que la proposition d'aller vers un vrai tronc commun jusque 14 ans ou une prolongation jusque 15 ans me semble davantage plausible dans le cadre de degrés d'observation autonomes (DOA) et séparés du reste de l'enseignement secondaire.

Je sais que ce que je dis est très compliqué, mais je trouve qu'il faut réfléchir dans ce sens-là, notamment quand on pense à ouvrir de nouvelles écoles, quand des fenêtres d'opportunité existent comme des fusions entre écoles.

### **La question essentielle**

La question est enfin et surtout : Que veut-on mettre comme objectifs, comme finalités, comme contenus, comme valeurs, dans ce tronc commun ? La question est tout autant celle-là que les questions suivantes : A quel âge se fait la différence ? Quels doivent être les objectifs prioritaires pour cette étape commune de la scolarité ?

C'est une question-clé dont on parle relativement peu dans les débats sur le tronc commun, mais Bernard De Commer me contredira sûrement tout à l'heure, en évoquant toutes les prises de position d'acteurs sur cette question.

### **Une proposition innovante**

Je fais référence à un texte récent d'un de mes collègues, Bernard Delvaux, où il est question des finalités, des valeurs, des contenus, des objectifs pour ce tronc commun et où il bouscule un peu les catégories de pensées habituelles. Il attire l'attention sur le fait que plutôt que de penser à l'âge auquel apparaissent des filières différentes de formation, il faut raisonner autrement. Il suggère de raisonner avec un cursus qui est déjà partiellement individualisé dès le début de la scolarité et en même temps et surtout, à considérer que le cursus commun ne s'arrête pas à la fin du tronc commun et qu'un système éducatif ambitieux doit penser à des objectifs de formation communs bien au-delà de

l'âge où apparaissent les voies de différenciation. Il propose de raisonner de la sorte en imaginant et en formulant des objectifs de formation, de socialisation, communs pour tous jusque l'âge de 22 ans.

Un tel mode de pensée qui combine ces deux éléments suggère très probablement de repenser globalement le rôle de l'école, sa place comme institution à côté d'autres institutions, d'autres instances de formation. Quand on parle d'un cursus individualisé dès le début, cela veut dire qu'une partie du parcours de formation, des objectifs de formation que la FWB pourrait souhaiter ou définir pour tous ses élèves ne devrait pas entièrement se faire à l'école, mais pourrait partiellement se faire dans des clubs sportifs, dans des instances culturelles, etc. L'école restant le lieu, l'instance-clé où le projet d'apprentissage est développé, mais aussi le lieu où il y a un partage entre les élèves, organisé par les adultes autour des apprentissages qui se font à certains moments dans des instances autres que les institutions scolaires. De même, au-delà de l'âge de 16 à 18 ans, c'est aussi dans un partenariat entre l'école et le secteur de l'éducation permanente qu'il y aurait des choses à imaginer.

Merci de votre attention. Voilà ce que je pouvais apporter à vos échanges d'aujourd'hui.

## 4. La position des acteurs par rapport au "Tronc commun"

par **Bernard De Commer**



Bernard De Commer est instituteur de formation. Il est écrivain aussi. Aujourd'hui, il est retraité. Il a été permanent communautaire au syndicat SEL-SETCa. Il est un membre très actif du CEF. Il est membre des Commissions paritaires d'enseignement libre confessionnel et non confessionnel suivantes : centrale, fondamental ordinaire, spécialisé, CPMS. Il est aussi membre du Conseil supérieur des CPMS. Il est l'auteur de trois Dossiers publiés au CRISP<sup>10</sup> : De Pisa 2000 au Contrat pour l'Ecole, Le statut du personnel de l'enseignement libre subventionné, Le statut des directeurs. Il n'est pas l'auteur du Dossier du CRISP qui sous-tend un peu son exposé, mais il aurait très bien pu l'être. Il a toutes les compétences pour vous le présenter.

Mesdames, Messieurs,

---

<sup>10</sup> CRISP : Centre de Recherche et d'Information Sociopolitiques

Il me revient la tâche à la fois difficile parce que, comme monsieur Dupriez vient de le souligner, ce sont des choix politiques, voire des choix idéologiques, mais en même temps passionnante parce que il me revient de vous entretenir quelque peu du positionnement des différents acteurs face à l'allongement du tronc commun tel qu'il est prévu dans la dernière DPC 2014-2019.

Par acteurs d'enseignement, il faut entendre évidemment d'abord les partis politiques parce que, qu'ils soient au pouvoir ou dans l'opposition, ils participent au financement de l'enseignement et à son organisation juridique par les décrets et les réformes qu'ils instituent, les fédérations de pouvoirs organisateurs d'enseignement, les organisations syndicales d'enseignants qui représentent les gens qui sont sur le terrain, en première ligne, les associations de parents qui dans un système de quasi-marché de l'enseignement sont les clients de l'école (pour le dire ainsi), mais encore les associations et plateformes associatives ayant pour objet l'enseignement qui réfléchissent à ce qui a trait à l'enseignement; il faut à ceux-là ajouter les fédérations d'employeurs du privé (ne les oublions pas), du style FEB<sup>11</sup> par exemple, qui parfois s'expriment par rapport à l'enseignement.

Ces positionnements se sont exprimés le plus souvent dans des mémorandums ou des publications de ces associations ou organisations, parfois dans les médias.

Le présent exposé se donne pour objectif de les collationner, de les classifier, sans jugement de valeur, ni esprit critique. Il vous reviendra à choisir la juste voie.

Il partira d'un constat largement partagé par l'ensemble des acteurs de l'enseignement ou proches de l'enseignement.

Mon exposé va se décliner en 4 parties

---

<sup>11</sup> FEB : Fédération des Entreprises de Belgique

- ▶ Les maux du système en Fédération Wallonie-Bruxelles
- ▶ La difficulté de se positionner sur la terminologie : continuum, tronc commun, voire premier degré commun qui ne recouvrent pas nécessairement les mêmes choses
- ▶ Les partisans d'un allongement du tronc commun et ceux qui s'y opposent
- ▶ Une conclusion par rapport à la DPC.

#### 4.1. Les maux du système

Les maux du système sont largement partagés par la plupart, voire par tous les acteurs de l'enseignement.

Depuis PISA 2000 et 2003 et la première réponse globale du politique à savoir le Contrat pour l'école, en 2005, nul n'ignore aujourd'hui la faiblesse des acquis de base et les mauvais résultats des élèves de 15 ans (en termes de moyenne et d'écart entre niveaux selon l'origine sociale) aux enquêtes PISA. Nous sommes dans un système éducatif terriblement inégalitaire.

De même est-on conscient de ce que l'orientation vers les filières qualifiantes se fait trop souvent par relégation plutôt que par un choix positif de l'élève, ce qui induit en amont au niveau des élèves la dévalorisation de soi, le désinvestissement et, in fine, le décrochage scolaire .

La dualisation du marché scolaire –entre les différents réseaux mais aussi au sein même des réseaux- est également soulevée par les uns et les autres.

Enfin, la Fédération Wallonie-Bruxelles est au top en matière de redoublement, à un point tel que certains auteurs parlent d'une "culture" du redoublement.

Les uns et les autres se sont attelés à apporter des solutions aux questions que soulèvent ces constats.

Le tronc commun en est une.

#### 4.2. La difficulté de se positionner sur la terminologie

Qu'est-ce que le tronc commun ? C'est un terme souvent utilisé de façon abusive et qui selon les cas ne couvre pas les mêmes choses.

Le Décret Missions (1997), par exemple parle d'un "continuum pédagogique" qu'il définit comme suit :

*"La formation de l'enseignement maternel et des huit premières années de la scolarité obligatoire constitue un continuum pédagogique structuré en trois étapes, visant à assurer à tous les élèves, les socles de compétences nécessaires à leur insertion sociale et à la poursuite de leurs études."*

Le Décret "Missions" n'en dit pas plus.

L'OCDE<sup>12</sup> parle, lui, sans le citer nommément, d'un tronc commun dont il recommande un allongement : *"Les systèmes scolaires qui pratiquent l'orientation précoce en filière devraient envisager de retarder l'âge de la première orientation afin de réduire les inégalités et d'améliorer les résultats à 15 ou 16 ans" " En finir avec l'échec scolaire. 10 mesures pour une éducation équitable."*

La DPC 2009-2014 parle, quant à elle, en référence au premier degré du secondaire, de *"consolidation du tronc commun"* soit un 1er degré différencié, une orientation positive, des activités techniques et autres. Ce qui s'est concrétisé par le "premier degré commun".

La DPC 2014-2019 "Fédérer pour réussir" parle d'un tronc commun portant sur 3 années en ces termes : *"Le Gouvernement souhaite :*

*- allonger le tronc commun au moins jusqu'à la troisième année charnière pour la confirmation des*

<sup>12</sup> OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques

choix d'orientation et du renforcement des savoirs de base ;

- doter ce tronc commun d'une dimension polytechnique en plus de la maîtrise des savoirs de base, en y introduisant des cours scientifiques, de techniques et de technologie pour tous les élèves (e. a. les TIC) ;

- revoir en conséquence la place et l'organisation des évaluations externes certificatives et non-certificatives communes jusqu'à la fin du tronc commun, et préalables à l'orientation vers les filières générale, qualifiante ou artistique ;

- assurer, durant l'année scolaire, l'organisation d'activités de découverte des métiers techniques et technologiques pour tous les élèves, en favorisant la mobilité des élèves et des enseignants entre établissements."

On l'aura compris, le débat ne portera pas tant sur le contenu, encore qu'il y a des nuances selon les uns et les autres, mais il portera donc globalement sur la durée du tronc commun.

On distinguera

- les partisans d'un simple aménagement du système actuel (1<sup>er</sup> degré commun) : le CDH, ECOLO, le MR, le FDF pour les partis politiques, le SeGEC<sup>13</sup>, l'UFAPEC qui est l'Union francophone des associations de parents de l'enseignement catholique et les Fédérations patronales (FEB, UWE<sup>14</sup>,...)

- les partisans d'une refonte en profondeur, d'un allongement du tronc commun : le PS, le CPEONS<sup>15</sup>, la CSC-Enseignement, la FGTE (dont la CGSP-

Enseignement et le SEL-SETCa), la CGSLB<sup>16</sup> (dont le SLFP<sup>17</sup>), la FAPEO<sup>18</sup>, l'APED<sup>19</sup>, le CEDEP<sup>20</sup>, l'ADEPT<sup>21</sup> et Méta-Educ (un Collectif de recherche en éducation).

### 4.3. Les partisans d'un simple aménagement du système actuel

Voyons d'abord ceux qui se déterminent pour un maintien du continuum pédagogique, soit du 1<sup>er</sup> degré commun actuel.

#### Les partis politiques

Commençons par le CDH puisque la ministre de l'enseignement est issue de ce parti.

Le CDH déclare dans "Nos 400 propositions, programme électoral pour les élections du 25 mai 2014, proposition 39" vouloir : "*Construire une trajectoire d'excellence* (retenez bien le mot "excellence", il va réapparaître à un moment donné) *pour chaque élève jusqu'à la fin du 1er degré du secondaire et mettre en place un tronc commun renforçant l'apprentissage des savoirs de base.*"

Mais le CDH se prononce contre une prolongation du tronc commun qui consisterait à "*imposer à tous les*

---

<sup>16</sup> CGSLB : Centrale Générale des Syndicats Libéraux de Belgique

<sup>17</sup> SLFP : Syndicat Libre de la Fonction Publique

<sup>18</sup> FAPEO : Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel

<sup>19</sup> APED : Appel Pour une Ecole Démocratique

<sup>20</sup> CEDEP : Centre d'Etude et de Défense de l'Ecole publique

<sup>21</sup> ADEPT : Association pour le Développement d'Ecoles pour tous

---

<sup>13</sup> SeGEC : Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique

<sup>14</sup> UWE : Union Wallonne des Entreprises

<sup>15</sup> CPEONS : Conseil des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné



*élèves jusqu'à 15 ou 16 ans une formation identique."*

Il va cependant s'inscrire in fine, dans la DPC, accord de majorité oblige, pour un allongement d'un an minimum, alors que cela ne figure pas dans son programme et verra, en échange le terme "excellence" apparaître dans ladite déclaration, alors que le mot "excellence" n'est pas présent dans le programme du PS. Voilà un accord politique bien ficelé.

ECOLO qui ne se retrouve plus dans l'actuelle majorité en FWB et à la Région s'oppose pour l'heure au prolongement du tronc commun et se place dans la perspective d'une école orientante comme il l'affirme dans "Les priorités d'Ecolo face à l'échec scolaire, 2013".

ECOLO souhaite que le continuum donne "l'opportunité à chaque élève d'explorer ses potentiels intellectuels, mais aussi techniques, scientifiques, artistiques et corporels."

Il souhaite un cours de "découverte des métiers" dans la mesure où il se place dans le cadre d'une approche orientante mais ne ferme pas la porte à un allongement du tronc commun mais ce sera seulement après le renforcement du tronc commun actuel.

Le MR, lui aussi dans l'opposition aux Régions et en Fédération Wallonie-Bruxelles, se prononce pour un 1<sup>er</sup> degré dans un rôle de degré d'observation (DOA).

Il se positionne pour le maintien des trois filières traditionnelles : générale, technique et professionnelle et pour une simplification des parcours scolaires, soit la fin de la différenciation structurelle au 1<sup>er</sup> degré.

Le FDF, présent dans la majorité en Région Bruxelles Capitale, dans "Programme du FDF pour les élections du 25 mai 2014" "proposition 34 Instaurer un véritable tronc commun jusqu'à 14 ans" souhaite :

"remanier le 1er degré de manière plus souple et plus flexible avec un véritable continuum pédagogique en vue d'assurer une orientation pertinente à 14 ans". On n'allonge donc pas le tronc commun.

Le FDF préconise toutefois "la mise en place d'un processus efficace d'accompagnement des élèves avec une pédagogie différenciée garante d'une meilleure prise en charge des élèves les plus faibles."

Voilà donc pour les partis politiques opposés à un allongement du tronc commun.

### **Les acteurs de l'enseignement**

Le SeGEC dans son "Mémoire 2014-2019" se prononce pour un parcours en 2 ans avec des temps de "maturation des choix scolaires."

Il préconise une nouvelle structure des 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> degrés: une filière générale comme transition vers l'enseignement supérieur (le général actuel + certaines options du technique de transition actuel), une filière technologique préparant à un baccalauréat professionnalisant de type court et une filière qualifiante, soit le professionnel actuel s'appuyant sur l'enseignement modulaire et la CPU.

L'UFAPEC, dans "Nouveau regard sur l'enseignement qualifiant". Etude UFAPEC n°1, décembre 2013, se positionne pour le maintien du continuum pédagogique, avec remédiation précoce mais s'oppose fermement à un projet de tronc commun pluridisciplinaire prolongé jusqu'à 16 ans, argumentant comme suit : " *L'UFAPEC ne préconise pas cette solution, car certains jeunes sont en attente d'autre chose, aspirent à toucher à la réalité d'un métier à 14 ans. Nous ne pensons pas qu'il soit judicieux de vouloir faire avancer tout le monde au même rythme et en même temps jusqu'à 16 ans.*

## **Les fédérations patronales hors enseignement**

Les organisations patronales hors enseignement (BECI<sup>22</sup>, FEB, UWE et les organisations patronales flamandes tel le VOKA) considèrent que *"la conception du tronc commun, un curriculum commun jusqu'à 14 ans peut aider à une revalorisation de l'enseignement technique et de qualification."* Sans plus.

### **4.4. Les partisans d'une réforme en profondeur**

#### **Le Parti Socialiste et l'Institut Emile Vandervelde**

C'est le cas du PS, dans la majorité actuelle aux Régions et en Fédération Wallonie-Bruxelles, qui souhaite un prolongement du tronc commun jusqu'à 15 ou 16 ans ; mais au sein du PS ce point de vue ne serait pas unanimement partagé, semble-t-il, certaines déclarations dans les médias allant dans un sens contraire.

*"Allonger le tronc commun au moins jusqu'à une troisième secondaire ; donner à ce tronc commun une dimension polytechnique"* déclare le PS dans son "Programme 2014."

L'IEV (Institut Emile Vandervelde, qui est en quelque sorte le bureau d'étude du PS), comme d'ailleurs les syndicats socialistes, préconise la mise sur pied d'établissements scolaires spécifiques et autonomes correspondant aux 4 années du tronc commun (sur le modèle du Collège français).

## **Les organisations syndicales**

La CSC-Enseignement, dans un document datant de juin 2013 et intitulé "L'école du fondement. Un véritable tronc commun", se positionne pour un tronc commun au moins jusqu'à 14 ans mais pouvant être allongé après évaluation, un tronc commun associant des cours technoscientifiques, artistiques et sportifs.

La CSC-E préconise une véritable école du fondement intégrant primaire et 1er degré et totalement indépendante des 3e et 4e degrés (DOA).

La FGTB (dont CGSP-E et SEL-SETCa) n'a pas varié d'un iota depuis le document datant du 15 février 2005 "Projet de contrat stratégique pour l'éducation. Contribution de la FGTB Bruxelles, de la FGTB wallonne, de la CGSP-Enseignement et du SEL-SETCa" : elle se positionne pour une *"école unique"* soit un tronc commun prolongé jusqu'à la 3e ou 4e année du secondaire et pluridisciplinaire.

La CGSLB (dont le SLFP) serait partisan d'une réforme profonde, mais il s'agit de prises de position orale de ses cadres.

## **Les autres acteurs de l'enseignement**

Le CPEONS, dans son Mémoire 2014-2019, souhaite : *"A propos du premier degré de l'enseignement secondaire, la transformation du 1er degré de l'enseignement secondaire en un véritable 1er degré commun, notamment par la suppression de l'enseignement différencié, à effet discriminatoire, et le redéploiement des moyens au sein de ce premier degré (remédiations, ateliers, ...)."*<sup>23</sup>

Le CPEONS se positionne aussi pour une école orientante.

---

<sup>22</sup> BECI : Brussels Enterprises Commerce and Industry

---

<sup>23</sup> Texte actualisé après l'exposé.

La FAPEO, dans son "Plan Charlemagne" de février 2009, se positionne pour un tronc commun jusqu'à 16 ans en vue de choix positifs vers les filières techniques et professionnelles.

L'APED souhaite une "école commune" basée sur une formation générale et technique jusqu'à 16 ans ; à ce moment : le lycée préparatoire à l'enseignement supérieur ou le lycée qualifiant (modèle français).

Le CEDEP, lui, est pour un tronc commun qui se prolongerait progressivement jusqu'à la fin du 2e degré.

Quant à l'ADEPT et Méta-Educ, ils prônent un tronc commun jusqu'à 15 ou 16 ans.

#### 4.5. En guise de conclusion provisoire

En guise de conclusion provisoire parce que je vois déjà des contestations (d'autres documents ont pu paraître depuis que la recherche a été faite), reprenons la DPC de 2014 dans laquelle le gouvernement s'engage à :

- allonger le tronc commun au moins jusqu'à la troisième année charnière pour la confirmation des choix d'orientation et du renforcement des savoirs de base ; cet allongement va dans le sens du PS, du CDH, de la CSC-E (en partie), de la FGTB (dont la CGSP-E et le SEL-SETCa), de la FAPEO, de la CGSLB, du CPEONS, de l' APED, du CDEF, de l'ADEPT, et de Méta-éduc ;

- doter ce tronc commun d'une dimension polytechnique en plus de la maîtrise des savoirs de base, en y introduisant des cours scientifiques, de techniques et de technologie pour tous les élèves (e. a. les TIC) ; ce contenu, avec des nuances selon les organisations et associations (certains y ajoutent l'éducation artistique, corporelle, etc.), est

largement partagé par tous les partenaires de l'enseignement ;

- assurer, durant l'année scolaire, l'organisation d'activités de découverte des métiers techniques et technologiques pour tous les élèves, en favorisant la mobilité des élèves et des enseignants entre établissements ; c'est un souhait clairement exprimé par Ecolo et repris par des fédérations d'employeurs du privé. Il est aussi partagé par l'ensemble des acteurs de l'enseignement même si c'est avec parfois plus que des nuances.

C'est donc plus sur la forme – la durée du tronc commun – que sur son contenu que les acteurs sont en désaccord : deux ans comme aujourd'hui mais en l'améliorant pour certains ou, pour d'autres, trois voire quatre années, mais pour la plupart en tout cas un tronc commun qui soit plus ou moins largement pluridisciplinaire.

Quoi qu'il en soit, l'Avis 124 du CEF "Refondation des humanités professionnelles et techniques, 10 ans (et plus) après l'Avis 80" qui va vous être présenté est plus que jamais pertinent à l'aube de la mise sur pied d'un tronc commun allongé.

Je vous remercie pour votre aimable attention.

## 5. Débat avec la salle

**M. Dony** propose de donner la parole à la salle pour permettre à ceux qui le souhaitent d'apporter certains compléments d'information.

**B. De Commer** précise que cet exposé était difficile parce qu'il touchait à des prises de position politiques et idéologiques.

**B. Hubien**, président de l'UFAPEC. Je voudrais rectifier ce qui a été dit pour que notre position soit très claire. Pour nous, le débat n'est pas pour ou contre l'allongement. Nous demandons depuis longtemps que l'obligation scolaire soit portée à l'âge de 5 ans pour que le continuum pédagogique qui va de 5 à 14 ans soit pris sérieusement en compte. C'est une question de réflexion globale sur le continuum pédagogique qui doit conduire, selon nous, à une amélioration et une réforme de l'enseignement. Il s'agit de prendre au sérieux la modification fondamentale qui a été inscrite dans notre système, dans le décret "Missions", d'un continuum pédagogique qui va de 5 à 14 ans avec toute une dimension polytechnique, totalement absente aujourd'hui, une dimension orientante qui est assez lacunaire et une dimension de remédiation et de pédagogie différenciée dès le 1<sup>er</sup> âge.



**R. Galluccio**, administrateur délégué du CPEONS. Vous n'avez pas remarqué que nous avons un "Mémoire" qui se trouve sur notre site depuis le mois de février. Il préparait aux élections de 2014. Il y est écrit que nous sommes pour l'allongement, que nous sommes pour un 1<sup>er</sup> degré tronc commun avec une approche polytechnique et une approche orientante. Nous définissons très clairement ce que nous entendons par ces deux termes.

Cela aurait permis de préciser certaines choses et d'avoir une meilleure compréhension pour la salle. On a l'impression que l'on s'est contenté de dire vaguement quelques choses, lors d'une réunion du CEDEP. La manière dont cela a été présenté est un peu partielle.

Je pense donc que l'on a des lectures exclusives et que par contre, on n'élargit peut-être pas cette lecture à tous les documents. C'est un peu dommage, mais je reconnais que l'exercice est difficile et que l'exercice tel qu'il a été réalisé est plus qu'intéressant et donc, je vous remercie.

**B. De Commer**. Vous avez remarqué que je vous ai mis dans la catégorie de ceux qui sont "pour".

Je n'avais pas trouvé la documentation nécessaire au moment où j'ai fait l'exposé.



**D. Lamotte.** Je formule une simple remarque : je ne trouve pas trace d'une prise de position du réseau FWB.

**M. Dony.** Il y a ici des intervenants. Vous comprendrez que tout en chérissant le réseau qui m'emploie, je ne puisse pas m'exprimer en son nom, mais je demande à monsieur Primerano s'il souhaite répondre.

**F. Primerano,** chargé de mission WB-E<sup>24</sup>. Je comprends que l'on ne trouve pas beaucoup de prises de position par le réseau WB-E, à cause de son statut que j'appellerai "hybride" et particulier. Il est à la fois un réseau d'enseignement et le réseau de madame la ministre. Donc, c'est une question de processus d'autonomisation qui, j'espère, aboutira un jour.

**M. Dony.** Je l'espère aussi.



**R. Matsas,** Conseiller au Service d'étude de la CSC. C'est la loi du genre d'avoir oublié des acteurs ou de ne pas avoir repris tous les éléments. Pour le suivi, je ferai parvenir au secrétariat du CEF, les différentes prises de position de la CSC interprofessionnelle.

<sup>24</sup> WB-E : réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement

La question que je voulais vous poser est celle-ci : dans cette prise de position, avez-vous pu faire ressortir des approches plus fines ? Une des questions posées par le professeur Dupriez concernait ce que l'on veut mettre derrière ce tronc commun. Dans les éléments que vous avancez, certains acteurs vont-ils un peu plus loin ou sont-ils plus dans le descriptif de ce qu'ils voient venir derrière ?

**B. De Commer.** Certains acteurs parlent d'introduire une formation polytechnique, d'autres sont plus descriptifs. Ils disent qu'en plus des savoirs de base et des compétences habituelles, il faudra une formation artistique, une formation à la citoyenneté, etc. Mais je pense que le débat ne portera pas sur cela. A partir du moment où il faudra concrétiser la DPC, ce n'est pas tellement dans les contenus que vont se créer les difficultés. Ce sera dans l'allongement ou pas. Evidemment, si on allonge, que met-on dedans ? C'est fondamental. On n'allonge pas pour le plaisir d'allonger.



**E. Daubie,** secrétaire général de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique. Il ne s'agit pas de frustration. Je remercie monsieur De Commer de la bonne lecture du Mémoire qu'il a faite, mais je voudrais ajouter un complément d'information. On évoque également la question des langues modernes dans un tronc commun,

évidemment, à considérer depuis l'enseignement fondamental et pas uniquement réduit au 1<sup>er</sup> degré du secondaire. Cette question est également abordée au niveau du contenu, en posant la question d'une anticipation de l'apprentissage des langues modernes, même si l'on sait qu'aujourd'hui là où elles existent dans le fondamental, elles se font sur base de moyens qui ne sont pas toujours à la hauteur des nécessités.

**M. Bettens**, Secrétaire général de la FELSI<sup>25</sup>. Je n'ai pas de frustration que B. De Commer ne nous ait pas cité, nous n'avions pas fait de memorandum.

Notre position par rapport à cette question est finalement assez proche du CPEONS. Nous sommes plutôt favorables à un allongement, mais l'allongement n'est pas une fin en soi. Si on ne change aucune autre variable, on ne va forcément pas améliorer le système. Oui à un allongement, mais à condition que l'on prenne en compte à la fois l'approche orientante dont il a été question et une plus grande différenciation dans les apprentissages.

**R. Galluccio**. Je n'ai pas l'habitude de reprendre la parole, mais je voudrais intervenir à propos du 1<sup>er</sup> degré autonome (DOA). Il faut reconnaître que la législation est assez récente, elle date de 2011. Elle ne favorise pas particulièrement la création de DOA, ce qui est dommage parce que, effectivement, je pense que le DOA est une belle approche qui permet, d'une certaine façon, d'allonger le tronc commun sans pour autant sacrifier l'enseignement qualifiant parce que c'est un peu le défi et qu'actuellement, nous sommes, nous, avec un enseignement à orientation qualifiante très marquée, un peu victimes de l'application du décret "Inscriptions" qui malheureusement influence le choix des parents ( le libre choix étant garanti par la Constitution) vers un

enseignement qui donne une impression de transition vers l'université. C'est un peu réducteur dans l'esprit des gens. La législation actuellement n'est pas favorable à la création de ce 1<sup>er</sup> degré autonome qui serait une bonne réponse. On a presque plus de facilités à créer un établissement complet (ce qui se passe de plus en plus souvent en Région bruxelloise). Les 1ers degrés autonomes n'ont pas les mêmes facilités.

**M. Dony**. Je partage entièrement cet avis.

**M. Schauwers**, secteur des politiques d'adultes et de l'éducation en général. Je voudrais pouvoir faire deux commentaires par rapport à l'intervention de monsieur Dupriez.

Vous n'avez pas abordé (on ne peut pas tout aborder) tout ce qui touche aux pédagogies alternatives qui, pour moi, comportent un nombre important d'ingrédients qui seraient des facteurs de réussite en tout cas par rapport à la progression en termes d'apprentissage de tous les apprenants. C'est vrai qu'il y a eu les époques "Freinet", "Decroly" et autres. Cela s'est un peu calmé, mais il y a actuellement, une résurgence de ce type de politiques dans un certain nombre d'écoles. Comment mettre cela en parallèle avec un tronc commun, tout en sachant que ces politiques alternatives sont quand même assez souvent dans ce type d'approche ?

La deuxième chose que je voulais dire est que vous parlez d'un choix de société. J'aurais tendance à dire que l'on est perpétuellement, en partie francophone de notre pays, dans un choix plutôt politique et institutionnel qui, in fine, mène à un choix de société, mais c'est d'abord un choix politique et institutionnel.

**V. Dupriez**. Par rapport à votre première question, j'aurais tendance à dire que l'on se rejoint pleinement en s'intéressant à la question

---

<sup>25</sup> FELSI : Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants

pédagogique. Je crois qu'effectivement pour tout système éducatif, à partir du moment où l'on se positionne en disant qu'on souhaite être ambitieux pour tous les élèves, quelles que soient leurs origines, leurs capacités et leurs motivations et les pousser loin pendant longtemps (la question de savoir si c'est jusque 14, 15 ou 16 ans peut se discuter) mais sans avoir recours à des dispositifs extrêmement simplistes tel le redoublement, effectivement on reporte une partie des questions sur le dispositif pédagogique. Comment fait-on dans les classes au quotidien avec des élèves qui n'ont pas du tout envie d'être à l'école, qui ne sont pas toujours soutenus suffisamment au sein de l'environnement familial, qui viennent de quartiers ou d'environnements sociaux qui ne sont pas toujours optimaux pour stimuler l'envie d'apprendre ? La question pédagogique me semble une question-clé, je l'ai évoquée tout à l'heure.

La question de la formation des enseignants l'est aussi. On a tous bien compris, même si on ne l'a pas encore dit explicitement, qu'être professeur dans un système plus ambitieux qui ne joue pas avec des formes de sélection qui soient rapides requiert que l'on soit beaucoup plus exigeant vis-à-vis de lui pour pouvoir soutenir tous les élèves dans des groupes plus hétérogènes que dans les systèmes traditionnels. La question pédagogique est vraiment une question-clé. En même temps, même si ce n'est pas une démonstration scientifique, ma conviction est que décréter la pédagogie, cela ne marche pas. Dire qu'il y a une réponse pédagogique, qu'elle s'appelle Freinet, Decroly, socioconstructivisme, je n'y crois pas trop, personnellement.

Il faut stimuler la créativité, la recherche pédagogique, la recherche-action avec les enseignants, surtout davantage encore que dans les universités, mais pas pour décréter ce que devraient faire les enseignants face à ces groupes devenus plus hétérogènes qu'il faut pousser plus loin, pendant plus longtemps, mais pour proposer aux équipes

éducatives une diversité d'outils, de ressources. Je dis souvent que notre système éducatif manque d'outils et de ressources pour les enseignants. On est mieux dotés pour certaines disciplines et à certains moments, mais globalement, on manque surtout d'outils pour soutenir ces élèves en difficulté d'apprentissage. Pas des outils pour obliger, mais des outils qui soient des centres de ressources à disposition des équipes éducatives pour assumer le défi que représente pour les écoles en D+ le progrès des élèves dans des contextes difficiles.

Concernant votre deuxième question, je serai beaucoup plus bref. Je crois qu'il y a quand même un choix politique qui est fondamental. Comment envisage-t-on le rôle de l'école face à la collectivité ? C'est la question-clé et elle est d'ordre politique. En fonction de la réponse donnée, il faut déployer une proposition en partie organisationnelle et pédagogique mais, comme certains l'ont déjà dit, qui va beaucoup plus loin : que met-on durant cette période de la scolarité commune et comment s'y prend-on ? C'est un "challenge", ce n'est pas facile loin de là s'en faut.

**M. Schauwers.** Cette fois-ci, je crois que nous ne serons pas pleinement d'accord. Je voudrais revenir aux aspects pédagogiques. J'ai longtemps travaillé dans tout ce qui concerne la formation continue des personnels de l'enseignement. Si, une fois pour toutes, tous les acteurs de l'enseignement se concentraient sur le bénéficiaire et sur le profil d'apprentissage du bénéficiaire ! Je pense qu'actuellement nous avons les ressources pour la formation des enseignants. Il y a un grand nombre de centres de ressources pédagogiques, de types de méthodologies qui pourraient être centrées sur le bénéficiaire. On me dit régulièrement : comment réfléchir à la formation des maîtres dans la mesure où l'on ne sait pas qui pourraient être les formateurs et quel serait leur profil ? Cela fait 40 ans que j'entends les mêmes discours et on apporte peu de réponses. Se centrer sur les bénéficiaires et le profil

d'apprentissage et adapter le profil de l'enseignant, c'est cela le véritable défi. Qu'il soit dans un tronc commun, qu'il soit dans une pédagogie alternative ou ailleurs, à partir du moment où l'on se focalisera sur le profil du bénéficiaire, les systèmes se créeront ou se modifieront. Tant que l'on refuse de prendre cela en compte et que l'on n'adapte pas le profil d'enseignement, on ne résoudra rien.

**V. Gely**, représentant la Fédération de l'industrie technologique Agoria. Afin de préciser nos attentes, nous sommes pour la valorisation d'un tronc commun, mais avec une importance accordée au contenu qui, pour nous, est extrêmement important. Il doit être bien construit aux niveaux scientifique et technique, il doit être bien en lien avec les filières du dernier cycle. L'importance de l'attractivité des métiers scientifiques passe par une préparation des contenus qui doivent être cohérents, faits avec nos entreprises et peut-être en accompagnement des enseignements. L'importance des contenus et de la méthodologie pour donner le goût des sciences et des techniques est pour nous très importante, sinon c'est une pierre dans l'eau.

**M. Dony**. Je voudrais attirer votre attention sur le problème de la formation initiale qui vient d'être abordé. Il a déjà fait l'objet d'un travail conséquent du CEF. Malheureusement, il n'a jamais pu aboutir à un Avis, vu qu'au fil du travail, les acteurs nous proposaient d'oublier qui allait le faire, quand on allait le faire, comment on allait le faire et il nous restait le titre. Cela montre à quel point on est dans un domaine sensible à propos de la formation initiale des enseignants et je rejoins les intervenants qui disent que c'est intimement lié au cursus que l'on proposera à nos élèves.

J'ai aussi entendu parler de créativité. Il y a peu de temps, le CEF a rendu un Avis sur la créativité, cette faculté que nous devrions avoir dans le monde de l'enseignement et de la formation à sortir du cadre

(out of the box, comme cela se dit). je vous invite à revoir cet Avis.

Enfin, je veux remercier Bernard pour la mission périlleuse qu'il a acceptée et qu'il a remplie avec, sans doute, l'un ou l'autre enrichissement au cours de cette journée, mais c'est pour cela qu'il est venu. Ces enrichissements pourraient aussi utilement arriver au CEF si l'ensemble de ses membres veillaient à être représentés à nos réunions. Plus besoin alors d'un colloque général pour connaître ce que pensent nos membres !

#### **Pause**

**M. Dony**. Tout à l'heure, à la fin de la journée, quand nous serons fatigués, je pourrais oublier de remercier les membres du personnel du Parlement qui nous reçoit avec une très grande attention. Je le fais maintenant.

Je voudrais aussi souligner la présence de Carine Desmet du VLOR<sup>26</sup>, notre homologue flamand. Elle est aussi la cheville ouvrière d'EUNEC<sup>27</sup> qui me vaut de temps en temps un périple utile et instructif à l'étranger.



<sup>26</sup> VLOR : Vlaamse Onderwijsraad

<sup>27</sup> EUNEC : European Network of Education Councils



Je voudrais aussi évoquer un outil particulier que sont "Les indicateurs de l'Enseignement " publiés par le Service du Pilotage dont nous avons ici Béatrice Ghaye, celle qui y travaillait avec tant d'acharnement que madame la ministre s'est dit qu'elle pourrait travailler pour elle. A toi, Béatrice, un grand merci pour ces Indicateurs que tu mets à notre service.

## 6. L'Avis 124 (mai 2014) Refondation des humanités professionnelles et techniques, 10 ans (et plus) après l'Avis 80

Le titre est suivi d'un sous-titre :

Prolonger le tronc commun, quels enjeux pour l'avenir des jeunes ?

par **Jean-Pierre Malarme**



Jean-Pierre Malarme est le doyen, il est chez nous depuis 13 ans. Il était enseignant, directeur d'une école de promotion sociale. Il apporte une expertise quasi-inégalée au Cadre Européen des Certifications (CEC). Il n'existe pas un dossier qui traite du qualifiant ou de la formation tout au long de la vie pour lequel Jean-Pierre n'y marque pas un intérêt naturel.

### 6.1. Préambule

Cet Avis, j'en ai été le scribe. Je n'en suis pas l'auteur. Il faut rappeler comment fonctionne le Conseil. Les chargés de mission instruisent les dossiers, parfois simplement sur recherches bibliographiques, parfois et c'était le cas ici avec l'aide d'un groupe de travail. Cet Avis a été préparé par un groupe de travail où tous les membres pouvaient envoyer des représentants, mais l'Avis est pris par le Conseil, c'est-à-dire par l'ensemble des membres, il reflète l'avis du Conseil. J'en suis le scribe, je n'en suis pas l'auteur. Cet Avis a été terminé 12 ans après l'Avis 80

#### Une remarque préalable

Nous avons organisé aujourd'hui un colloque sur le tronc commun parce que ce sujet se trouvait dans la Déclaration de Politique Communautaire. L'Avis 124, au départ, n'était pas un avis sur le tronc commun.

Il aborde à nouveau le thème de l'Avis 80 (décembre 2002) sur le thème de la "Refondation des humanités professionnelles et techniques".

Il constate que depuis l'Avis 80, il y a eu des réformes importantes au 3<sup>ème</sup> degré : la mise en place du SFMQ<sup>28</sup> et de la CPU<sup>29</sup>. Ces réformes allaient dans le sens de l'Avis 80 qui prônait une modularisation de l'enseignement qualifiant.

Le 1<sup>er</sup> degré s'est aussi réformé, souvent, avec des réformes successives, avec l'idée d'un tronc commun jusqu'en fin de 1<sup>er</sup> degré et avec celle du continuum pédagogique.

---

<sup>28</sup> SFMQ : Service Francophone des Métiers et des Qualifications

<sup>29</sup> CPU : Certification par unité

Il a été décidé de se centrer sur le 2<sup>ème</sup> degré parce qu'il était un peu le parent pauvre des réformes qui ont eu lieu dans les dernières législatures et de bien se placer dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie. C'est dans ce contexte global de refondation du qualifiant que se pose tout naturellement la question de la prolongation du tronc commun.

Le tronc commun n'est pas une fin en soi, c'est un instrument parmi d'autres pour atteindre des objectifs

## 6.2. Objectifs

Les objectifs ne sont pas vraiment définis dans l'Avis, mais ils sont sous-jacents, ils découlent des constats figurant au début de l'Avis. Ce sont les suivants :

- lutter contre le phénomène de relégation
- lutter contre le manque d'équité de notre système éducatif. On en a déjà parlé aujourd'hui.
- préparer les jeunes à faire un choix positif entre une formation qualifiante ou une préparation à l'enseignement supérieur en ayant acquis un bagage de compétences communes permettant les deux options
- s'inscrire dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie : un choix ne doit pas fermer définitivement des portes ; la formation commune continue après la fin du tronc commun et des passerelles doivent permettre de changer de voie à tout moment.

Par rapport à ces objectifs, l'Avis se décline en trois grands axes : orientation, différenciation des apprentissages et un questionnement sur la réforme du 2<sup>ème</sup> degré avec la question du tronc commun. Ce sont les thèmes des trois ateliers que l'on a choisis pour illustrer les trois grandes recommandations

importantes. Chaque recommandation répond en général à un constat.

## 6.3. 1er axe : l'approche orientante

Le constat est que l'orientation des élèves se fait par relégation et non par choix positif. C'est parce que l'on rate dans le général que l'on va se retrouver dans le qualifiant en ayant rarement choisi de façon réfléchie un métier plutôt qu'un autre.

La recommandation qui figure dans l'Avis est la suivante : renforcer le travail sur l'orientation qui constitue un élément essentiel en vue de la refondation du qualifiant.

Le concept d'orientation dont Marc Demeuse va parler dans le débat de cet après-midi est défini dans l'Avis du CEF. Il consiste en un processus continu de sensibilisation, d'éducation au choix, d'approche orientante, qui doit permettre de préparer l'élève aux moments de transition nécessitant des choix. L'orientation n'est pas que faire un choix, c'est le préparer pour qu'au moment où on doit le faire, on dispose de tous les éléments pour le prendre de façon réfléchie et cohérente.

L'orientation est à la fois scolaire et professionnelle : la précision progressive d'un choix professionnel doit permettre le choix des études, en tenant compte des capacités et de la motivation réelle de l'élève.

La sensibilisation, l'éducation au choix, l'approche orientante font partie intégrante du processus éducatif. Elles doivent débuter tôt (dans le fondamental, au plus tard dès la 5<sup>ème</sup> ou 6<sup>ème</sup> primaire, au 1<sup>er</sup> degré et se poursuivre, en s'approfondissant, au 2<sup>ème</sup> degré). Elles peuvent même débuter plus tôt, au début des apprentissages. Si l'on insiste sur la 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup>

primaire, c'est parce que ce sont les moments où des choix implicites s'opèrent. Même si on a un tronc commun qui va jusqu'à la fin du 1<sup>er</sup> degré, suivant l'école dans laquelle on va s'inscrire après la 6<sup>ème</sup> primaire, des choix sont déjà faits. L'école ne propose-t-elle que du général ou que du technique ? Un choix est fait implicitement. Donc l'orientation doit se faire dès ce moment-là et se poursuivre comme indiqué.

Un choix d'option trop précoce entraîne aussi des lacunes dans les compétences de base, dans les compétences transférables qui sont essentielles, dans l'apprentissage tout au long de la vie, pour pouvoir "rebondir", changer d'orientation et assurer une ouverture aux différents possibles. Retarder le choix le plus possible permet de donner des bagages qui permettront de, plus facilement, plus tard, continuer à s'orienter.

C'est donc un processus continu qui permet de préparer le jeune au choix tout en retardant le moment du choix.

#### **6.4. 2ème axe : la différenciation des apprentissages**

Le constat est que le 1<sup>er</sup> degré n'est pas vraiment commun parce que le 1<sup>er</sup> degré différencié dont le but était avant tout de ramener les élèves qui n'ont pas le CEB dans le cursus normal de tous les élèves n'atteint pas ses objectifs. Si on regarde les statistiques, un élève qui se trouve dans l'enseignement différencié a plus de 90% de risque de se retrouver en 3P.

La recommandation est la suivante : renforcer le continuum pédagogique et le tronc commun jusqu'à la fin du 1<sup>er</sup> degré, avec un 1<sup>er</sup> degré polyvalent ouvert à tous les possibles, y compris les activités techniques, pratiques et artistiques.

Cela suppose de repreciser l'importance du CEB en tant qu'évaluation formative, qui peut faciliter la différenciation des parcours et la remédiation qui en découle, mais sans avoir d'effet sur la poursuite du parcours, ce qui implique la disparition du 1<sup>er</sup> degré différencié dans son organisation actuelle.

Cela suppose aussi de renforcer la remédiation et, en conséquence, de s'orienter vers une différenciation de l'apprentissage en veillant à adapter normes et structures, à développer des instruments tels que le PIA<sup>30</sup>, à accompagner et à former les enseignants. On trouvera dans l'Avis d'autres détails.

Pour éviter l'écueil des écoles "typées" de type qualifiant ou général, l'idéal est d'organiser un 1<sup>er</sup> degré autonome (DOA) en veillant à lever les difficultés que cela représente au niveau des infrastructures et des normes de population.

En résumé, il faut donc créer un premier parcours réellement commun et avec un éveil multiple qui doit permettre un choix positif.

#### **6.5. 3ème axe : prolonger le tronc commun ?**

Le constat est que la relégation entraîne une hiérarchisation des filières fortement liée au niveau socioéconomique.

La recommandation est la suivante : réfléchir à une réforme en profondeur du 2<sup>ème</sup> degré en vue d'assurer au mieux la transition entre un 1<sup>er</sup> degré polyvalent et un 3<sup>ème</sup> degré constitué soit d'une préparation à l'enseignement supérieur, soit d'une formation qualifiante de type CPU.

Deux propositions ont été formulées par le groupe de travail. Il pourrait y en avoir d'autres. Le CEF n'a pas

---

<sup>30</sup> PIA : Plan Individuel d'Apprentissage

tranché entre les deux. Elles constituent des ébauches de solutions possibles quant à une réforme en profondeur du 2<sup>ème</sup> degré de l'enseignement qualifiant.

### **1ère proposition**

Elle défend le maintien, à côté d'un second degré de transition, d'un second degré qualifiant

- permettant d'acquérir des compétences de base communes et nécessaires aux deux filières (Transition et Qualification)

- offrant des options de base groupées plus larges qu'actuellement, propres à un secteur (alors qu'elles sont définies sur un métier)

- supprimant la distinction technique de qualification/professionnelle

- incluant des activités de découverte et de pratique (vécu, stages) des différents métiers du secteur afin d'approfondir le processus d'orientation, d'aller plus loin que l'ouverture, la sensibilisation, et déjà d'entrer dans le métier.

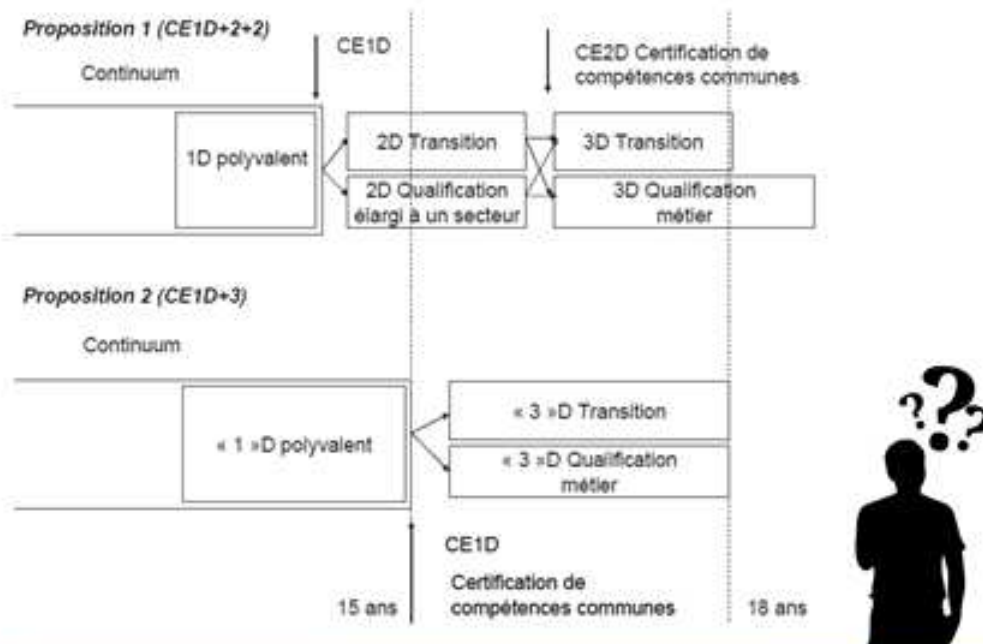
### **2ème proposition**

Elle défend la poursuite du tronc commun jusqu'en fin de troisième

- avec une possibilité croissante de choix d'options et un travail d'orientation qui culmine en 3<sup>ème</sup> année afin d'asseoir un choix en fin de 3<sup>ème</sup>, soit vers la transition, soit vers la qualification sans distinction TQ/P

- en commençant dès ce moment l'apprentissage du métier, en trois ans minimum ou la préparation à l'enseignement supérieur.

# Prolonger le tronc commun ?



## Avis 124

Prolonger le tronc commun,  
quels enjeux pour l'avenir des jeunes ?



Conseil de  
l'Éducation et de  
la Formation

On voit les deux schémas possibles. On trouve dans le Dossier d'instruction, aux pages 97 et suivantes, l'analyse de ce qui est commun aux deux propositions. Elles sont différentes, mais ont beaucoup de points communs dans les objectifs que l'on se donne. On y regarde aussi les avantages de l'une et l'autre.

A la suite des deux propositions, on trouve dans l'Avis les questions qu'il convient de se poser pour faire cette réforme du 2<sup>ème</sup> degré.

### Les questions à se poser pour faire une réforme du 2<sup>ème</sup> degré

- Quelles sont les compétences communes attendues en fin de 2<sup>ème</sup> (ou de 1<sup>er</sup> degré prolongé dans le cas

de la 2<sup>ème</sup> proposition) en vue soit d'entamer une préparation à l'enseignement supérieur, soit d'entrer dans une formation qualifiante ?

Il faut définir ce que l'on attend du tronc commun avant de dire comment l'organiser.

- Quels sont les prérequis aux formations qualifiantes? Sont-ils du même niveau pour tous les métiers ? Peuvent-ils être acquis au même moment ?

- Comment concilier le report le plus tard possible de l'âge du choix et la perméabilité entre filières de transition et de qualification avec la nécessité, pour renforcer la motivation de certains élèves, de rentrer plus tôt dans une approche métier ?

Le débat est lancé. Le colloque y participe. On y reviendra certainement.

Après un tronc commun, deux suites possibles existent.

### **6.6. Pour suivre, une formation qualifiante sous la forme d'une Certification par unité**

Il n'existe pas encore de constat, la mise en œuvre débute.

Le CEF recommande d'évaluer la CPU et de continuer à encadrer sa mise en œuvre progressive.

Il recommande aussi de donner au SFMQ les moyens de produire des profils métier et de formation dans des délais raisonnables de façon à pouvoir continuer dans ce sens.

### **6.7. Pour suivre, le supérieur**

Le constat est que l'accès et les chances de réussite dans le supérieur sont inégaux en fonction des filières.

Le CEF recommande d'assurer aux élèves qui le désirent un accès et des chances de réussite dans le supérieur.

Les modes d'acquisition du CESS<sup>31</sup> se diversifient : en fin de 6<sup>ème</sup>, suite à une 7P, suite à une formation complémentaire après acquisition d'un certificat d'apprentissage, en EPS<sup>32</sup>, soit dans une formation générale, soit dans une formation complémentaire à un CQ<sup>33</sup>. Comment coordonner ces différentes approches dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie et assurer aux élèves qui obtiennent ces certificats de réelles chances de réussite dans l'enseignement supérieur ?

La fin du tronc commun n'est donc pas une fin en soi, mais un choix à un moment donnée, une étape.

---

<sup>31</sup> CESS : Certificat d'enseignement secondaire supérieur

<sup>32</sup> EPS : Enseignement de Promotion Sociale

<sup>33</sup> CQ : Certificat de qualification



Pourquoi avoir pris cet arbre-là plutôt qu'un autre pour illustrer ce que l'on a fait aujourd'hui ? On aurait pu prendre un hêtre de la forêt de Soignes, mais cela ne correspondait pas très fort à l'idée que l'on avait du tronc commun. Son fût est tout droit et ce n'est pas cela que l'on veut construire. Ici, les racines sont différentes et malgré ces racines

différentes, on essaie de mixer les parcours (c'est la partie commune) et puis, on ne voit pas très bien où il s'arrête : des branches partent dans différentes directions. Voilà l'image qui correspondait le mieux à la conception du tronc commun qui ressortait de l'Avis du CEF.



**M. Dony.** Cet Avis du CEF qui vous a été présenté n'est pas un avis pris à la majorité. Il a été pris à l'unanimité des membres du CEF, sans note de minorité, ce qui est un moyen pour laisser s'exprimer des divergences.



Les experts vont maintenant présenter la thématique de leurs ateliers de l'après-midi.

## 7. Présentation de la thématique "Quelle place pour quelle orientation ?"

par **Marc Demeuse**



Marc Demeuse est psychologue et statisticien, professeur à l'université de Mons. Il dirige l'Institut d'administration scolaire et est impliqué dans plusieurs projets et réseaux de chercheurs au niveau européen. Il a participé, comme expert, à la production des premiers indicateurs européens de la qualité de l'éducation scolaire et a piloté la réalisation d'un ensemble d'indicateurs d'équité des systèmes éducatifs. Il consacre une partie de ses recherches aux politiques ciblées (ZEP, discriminations positives ...), notamment dans une perspective comparative. Son équipe a supervisé les projets "Expairs" en 3 et 4P lors de la précédente législature. Il a participé à des recherches-actions concernant l'approche orientante.

Merci pour cette invitation. Merci pour cet Avis. Pour la partie "orientation", on peut se trouver très heureux quand on lit cet Avis.

Je vais essayer de présenter un passage rapide sur le diagnostic et sur la direction dans laquelle on

s'engage quand on va vers une approche véritablement orientante.

### 7.1. Pourquoi parler d'orientation scolaire ?

Comme certains l'ont déjà dit ce matin, le tronc commun n'est pas une fin en soi et orienter, ce n'est pas prendre des décisions pour quelqu'un d'autre, ce qui se passe très souvent dans notre système.

C'est une problématique actuelle même si c'est une vieille histoire. Le terme "orientation" a des connotations très variées, mais qui, à mon avis, a l'avantage de replacer l'utilisateur au centre. Si l'on s'occupe du parcours de l'élève, on le place au centre plutôt que de s'intéresser aux structures.

Mon propos n'est pas de dire qu'il ne faut pas s'intéresser aux structures, mais elles sont subordonnées au choix de parcours que l'on va faire. Or, on est dans un système passablement fossilisé qui existe depuis 1831 jusqu'à aujourd'hui. Il est temps de dépoussiérer les structures pour les mettre globalement au service des élèves qui en sont les bénéficiaires. J'ai la même réaction à propos des enseignants. Ils sont aussi au service d'une mission, et c'est dans cette perspective que l'on a à réfléchir à la formation des enseignants. Si ceux-ci sont heureux, c'est très bien et l'on doit y veiller, mais il faut aussi repositionner ce problème.

L'orientation, c'est aussi malheureusement à un endroit qu'elle va se focaliser et c'est plutôt à travers une sélection que les choses vont se passer dans notre système : à l'entrée du secondaire et durant le 1<sup>er</sup> degré qui est véritablement une gare de triage.

C'est aussi une des deux incohérences de notre système. Il n'y en a pas tellement quand on regarde ce qui s'est fait en matière législative en Belgique où on constate une certaine cohérence, contrairement à ce que l'on dit. Mais il y a au moins une incohérence

à propos de la formation des enseignants, de la formation continue. On a toujours deux décrets, on pourrait faire mieux, mais je ne vais pas m'appesantir sur celle-ci. Par contre, le 1<sup>er</sup> degré, c'est l'exemple même de l'incohérence légistique où l'on va, on avance, on recule et puis pour que tout le monde soit d'accord, on ne redouble pas tout en

faisant une comptabilité très étrange. Impossible d'expliquer cela en anglais à des collègues du Guatemala. Vous verrez comment la lecture de notre système peut être faite. Si chaque député, chaque ministre s'essayait à l'exercice, il comprendrait le problème !

	5tr	5qual	4tr	4qual	3tr	3qual	autres	sortie	Total
1C	37%	12%	17%	16%	1%	3%	9%	5%	100%
1D	0%	16%	1%	26%	0%	10%	32%	18%	100%

*Pourcentages d'élèves entrés en 1<sup>ère</sup> année commune et en première année différenciée en 2008-2009 après 4 années scolaires selon les années d'étude et les filières d'enseignement d'élèves (d'après les Indicateurs de l'Enseignement 2014).*

- Par exemple, après 4 années scolaires, 37% des élèves provenant d'une 1C sont en 5ème année de transition.
- Après 4 années scolaires, un peu moins d'un élève sur 5 entré en 1D sort du système éducatif.

Je ne m'étendrai pas sur les Indicateurs, mais je pourrais saluer aussi Béatrice dans ses fonctions précédentes.

La prise sur le réel, à partir de la 1<sup>ère</sup> commune ou à partir de la 1<sup>ère</sup> D est déjà très forte quand on

regarde ce qui arrive aux élèves et l'endroit où ils se trouveront après 4 années scolaires. Pour certains, ils seront même en dehors de notre système, ce qui ne signifie pas qu'ils soient carrément partis, mais au sein du système, il y a encore des incohérences. Par exemple, quand un élève est en formation à

L'IFAPME, il satisfait à l'obligation scolaire, mais ne satisfait pas à l'obligation statistique. L'IFAPME n'apparaît pas dans nos données parce que c'est une autre aventure, au niveau régional et plus au niveau FWB. Il est donc très compliqué de pouvoir regarder ce qui se passe. Tous les élèves ne sont pas partis à l'étranger. Les 18 % sont quelque part. Certains ont malheureusement abandonné, mais d'autres sont dans une situation plus satisfaisante, dans une autre structure, peut-être.

## **7.2. Dans ce contexte, l'élève choisit-il son orientation ?**

On n'a pas beaucoup de données sur les choix réels des élèves. Il existe une bonne étude réalisée par Alexia Forget en 2002. Quand on parle de choix, on parle assez peu de choix réels.

D'une part, un certain nombre d'élèves qui ne posent pas vraiment de problèmes ne se posent pas non plus de véritables questions. Ceux qui restent dans la filière générale, y sont parfois par dépit. Les portes restent ouvertes et tant qu'ils avancent, cela fonctionne. Ils arrivent au moment de la transition. Ils se présentent aux salons d'information sur les

études et se demandent ce qu'ils vont faire. Ce sont de bons élèves, de bons étudiants potentiels. Ils ne se sont pas posé de questions et on ne les pas aidés à se les poser. On oublie un peu ce problème. Il n'y a pas que ceux qui malheureusement vont être orientés, c'est-à-dire placés successivement dans des filières qu'ils n'ont pas nécessairement choisies. L'orientation concerne tout le monde et pas seulement ceux qui rencontrent des problèmes dans leurs parcours.

Dans notre système, les bifurcations ne sont pas favorables. On l'a dit tout à l'heure, on oriente vers l'enseignement professionnel, technique parce que l'on n'est peut-être pas assez bon, pas assez rapide pour acquérir les compétences nécessaires dans les filières plus "nobles". On se pose rarement la question : est-on assez bon pour être un futur plombier, en a-t-on les compétences ? On ne se pose pas souvent la question parce que l'on n'a jamais observé les potentiels réels au 1<sup>er</sup> degré avant d'orienter vers le technique ou le professionnel. C'est dramatique quand on n'est ni très bon en mathématique ni très intéressé par la plomberie, mais que par les jeux de proximité, par exemple, c'est dans ce type de formation que l'élève est accueilli.

Certains mouvements dans notre système scolaire sont pratiquement impossibles:

Filière 2005-06					
Filière 2004-05	Général	Technique de transition	Technique de qualification	Professionnel	Total
Général	88,41%	4,00%	6,59%	0,70%	100%
Technique de transition	4,65%	72,84%	19,81%	2,70%	100%
Technique de qualification	0,47%	0,75%	90,57%	8,17%	100%
Professionnel	0,09%	0,09%	1,13%	98,09%	100%

...si un élève est en professionnel, il y reste.

Ses chances d'accéder à l'enseignement général sont très minces.

Nous avons un système en cascade. On part d'une filière plutôt générale et d'ailleurs, le 1<sup>er</sup> degré n'est pas un 1<sup>er</sup> degré dans l'enseignement général. On l'entend très souvent. C'est un degré commun. "Commun" ne veut pas dire "général". Dans les faits, on a plutôt tendance à y mettre des cours "généraux" ou académiques, mais si on lit les choses, ce n'est pas ce qui est prévu normalement. Cela pose bien le débat de savoir ce que l'on fait au 1<sup>er</sup> degré et ce que devrait être cette école "polytechnique" qui permettrait d'avoir un véritable 1<sup>er</sup> degré commun et non pas un 1<sup>er</sup> degré général. Cela éviterait une discussion stérile, à mon avis, qui est de dire que l'on maintient dans le général des gens qui n'en veulent pas. Si le 1<sup>er</sup> degré est

abstrait, où l'on ne fait que des choses qui serviront peut-être un jour si l'on est assez sage 10 ans après, on entend alors ce genre de propos : et les pauvres qui veulent faire autre chose ?

Il faut donc se dire que la structure n'est pas première. C'est ce que l'on veut y faire qui est premier. Que veut-on donc pour tout le monde ? Que veut dire "travailler ensemble à ces apprentissages fondamentaux" et qu'y met-on ? Un certain nombre de choses sont peut-être aussi fondamentales, on ne les apprend pas à l'école, on ne les apprend nulle part. Quand il y a une fuite d'eau à l'université, voyez les collègues essayer de se débrouiller pour régler le problème. Je vous persuade que notre

formation de base n'était peut-être pas assez générale et que certaines compétences auraient mérité d'être abordées aussi.

Il y a donc cet effet de cascade. On part du général, vers le professionnel, voire le spécialisé. Les saumons, en Belgique, sont rares et il est très rare de repartir dans l'autre sens. La cascade amène un flux permanent dans un sens. Quand on regarde les statistiques, on constate que l'on redouble assez peu dans le général. Forcément, puisque quand on a redoublé, on ne s'y retrouve plus. Le maximum d'hétérogénéité à traiter est pour les collègues qui ne travaillent pas dans cette filière. On maximise ainsi les problèmes chez certains. Pour revaloriser ces filières et persuader d'y aller par choix, cela suppose que l'on n'y envoie pas des gens qui y seraient par non-choix<sup>34</sup>.

Je suis tenté de dire que si l'on se prend les pieds dans notre système à la fin du 2<sup>ème</sup> degré, on doit rester dans le général. C'est à l'enseignement général à traiter le problème. Si l'on osait ce genre de réflexion, on repenserait les parcours.

Je pourrais faire un long exposé (que je ne ferai pas) sur les programmes d'enseignement. Il y a de quoi frémir quand on examine la manière dont les programmes sont faits, par abâtardissement progressif, d'un programme général rendu de plus en plus souple et léger vers d'autres secteurs, avec presque une année de retard. Cela aboutit à ce que lorsque vous changez de filières, vous revoyez la même chose chaque année. Cela devient un peu plus facile, on a le sentiment du déjà-vu. Dans l'autre sens, vous ratez à chaque fois l'échelon, puisque la matière a été vue l'année précédente.

---

<sup>34</sup> DEMEUSE, M., & LAFONTAINE, D., L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique, in Revue Internationale d'Education, 38, 2005, pp.35-53.

En Belgique francophone, (on est un merveilleux pays fort hypocrite !), tous les choix sont possibles : on peut choisir son école, sa filière, sauf que lorsqu'on a mis le doigt dans l'engrenage, tant pis pour vous. Plus vous bougez dans le système, plus ce sera compliqué pour vous.

Une composante importante est la motivation dont on aura à discuter tout à l'heure. Pour être motivé, il faut se voir offrir des choses motivantes et voir l'intérêt de ce que l'on est en train de faire.

Tout le monde ne peut pas entendre un discours qui consiste à dire : tu sauras plus tard à quoi sert ce que tu dois apprendre maintenant.

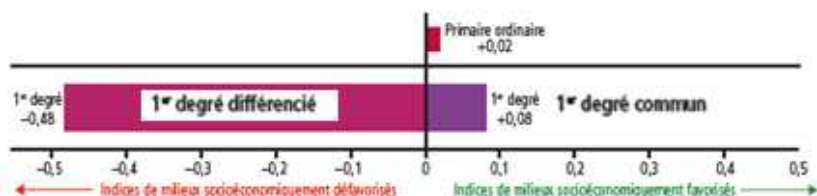
C'est très important, si l'on veut que les élèves s'accrochent, il faut les y aider en leur offrant des possibilités qu'ils peuvent entendre. On ne perçoit pas le temps de la même manière à toutes les étapes de notre vie. L'enfant n'a pas la même perception du temps que nous. Il faut le motiver, y compris aussi pour les cours généraux. Cela suppose en termes de formation de nos enseignants d'avoir cette réflexion sur le métier, de pouvoir parler de métiers et plus encore dans les sections techniques et professionnelles, de pouvoir parler des métiers et ne pas se dire que l'on donne le cours de français et que l'on ne va pas s'avilir à faire d'autres choses. Ce n'est pas la façon qui aidera les élèves à s'orienter, à trouver une motivation, un intérêt pour ce que l'on fait à l'école. Il n'existe pas d'un côté l'école et de l'autre le reste du monde.

La démotivation qui entraîne souvent une mauvaise orientation a un coût financier. En 2012-2013, le coût du redoublement à charge de la FWB s'est élevé à 45 599 042 euros dans l'enseignement primaire et à 350 969 773 euros dans l'enseignement secondaire (hors CÉFA). Il y a là des marges de liberté si on réinvestit l'argent économisé en réduisant le redoublement.

On a dit que certaines filières cumulaient le retard, mais elles cumulent aussi les particularités

socioéconomiques. On l'a évoqué tout à l'heure.

En 2012-2013, l'indice socioéconomique moyen des quartiers où résident les élèves de l'enseignement primaire ordinaire est de +0,02



Indice socioéconomique moyen des quartiers où résident les élèves des différents niveaux et formes de l'enseignement fondamental et secondaire (de plein exercice et en alternance) – Année scolaire 2012-2013

Au premier degré, une fracture apparaît entre le différencié et le commun...première trace d'un « *cursus scolaire orienté* »...

Au premier degré, une fracture apparaît entre le différencié et le commun...première trace d'un « *cursus scolaire orienté* »...

On pourrait se dire qu'elle est présente au moment du positionnement, mais elle persiste après et donc, les publics vont se différencier. C'est l'horrible indicateur qui présente les niveaux socioéconomiques par filières. Où est le choix ? Comment persuader de remonter, de se dire qu'on peut faire autre chose ? On en parlera.

### 7.3. Le qualifiant : une problématique toujours d'actualité

Les filières sont sujettes à des discours très dépréciatifs. On vient de réaliser une petite étude auprès d'élèves de la région de Mons et de la région du Centre. L'image de certaines filières reste auprès des élèves désastreuse et même si certains élèves dans des filières de qualification ont une sorte de

rationalisation a posteriori qui leur permet de dire que finalement "ce n'est pas si mal que ça", on voit que les filières ne sont pas égales, notamment parce que les populations que l'on y trouve ne sont malheureusement pas égales. Elles ont connu des parcours différents. Il faut donc réfléchir aux parcours qui vont conduire certains élèves à certains endroits et d'autres à d'autres endroits.

#### 7.4. L'orientation en Fédération Wallonie-Bruxelles : contexte

De grandes disparités socio-économiques en défaveur des filières qualifiantes ont pour effet de déboucher sur une « hiérarchisation sociale croissante des filières, celles-ci n'ayant pas la même valeur, ni sur le plan scolaire, ni sur le plan des débouchés professionnels. »<sup>35</sup>

Et pourtant, tout ce que nous avons comme textes nous dit le contraire. Le "Contrat pour l'école", le décret "Missions", tous ces beaux textes nous disent le contraire. Ils préconisent un accès égal à toutes les filières, sans hiérarchisation.

Pourtant, le Contrat pour l'école reconnaît la situation. Il veut "*construire une réelle égalité entre les filières, supprimer l'effet toboggan et les mécanismes de relégation et créer des passerelles opérationnelles entre les filières.*"<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> FRANSSEN, LENEL et PIOT, Les trajectoires scolaires des filles et des garçons dans l'enseignement secondaire général, technique et professionnel en Communauté française de Belgique, 2009, p.8

<sup>36</sup> Contrat pour l'École. 10 priorités pour nos enfants, 2005, p. 9

Nous avons chez nous un personnel politique qui a la capacité de reconnaître le diagnostic, de se rendre compte que la situation n'est pas bonne. Si vous passez la frontière, ce n'est pas le cas partout. Certains se glorifient du système et sont surpris de certaines bizarreries. Chez nous, on a pris le choc, on a des textes qui reconnaissent la situation et on se pose la question de ce qu'il faut faire.

#### 7.5. Vers une approche véritablement orientante en Fédération Wallonie-Bruxelles

Le décret "Missions" recommande l'intégration de l'orientation au sein même du processus éducatif, pour favoriser l'éveil aux professions et fournir de l'information à propos des filières de formation (article 8, 6°).

On cherche ce service. On avait une déclaration dans une DPC précédente qui parlait d'un véritable service public de l'orientation. Celle-ci est un peu plus faible en la matière, elle ne dit pas nommément "service public".

Une véritable structure qui informe les élèves objectivement, réellement sur les possibilités, qui s'intéresse à l'utilisateur, doit aussi être capable de présenter les filières de différents établissements dans une zone donnée et d'en parler ouvertement et sans faire de publicités. Un véritable service public, ce n'est pas le Salon de l'étudiant. Il faut de l'information et de l'orientation. On est dans un système fossilisé. Les structures, les sillons que nous avons dans notre système ne favorisent pas la mobilité réelle, pour des raisons objectives, de l'utilisateur. Notre système ne s'intéresse que très peu aux usagers. On est dans un système de superpositions de pseudo-choix pour l'utilisateur et dans un système d'offre et on espère que le "matching" va régler les problèmes. Si l'on n'ose pas se dire cela, je



pense que ce n'est pas la peine d'aller beaucoup plus loin. On va continuer à avoir de jolis textes qui nous disent de jolies choses et nous n'aurons pas avancé d'un iota.

Si l'on veut revaloriser les filières et si l'on veut permettre que le choix s'opère, il faut pouvoir choisir entre des choses également souhaitables. Il ne faut pas que l'on soit pour certains face à des portes qui s'ouvrent au cours du parcours et pour d'autres face à des portes qui se ferment. Il faut que les choix soient positifs, également attractifs et que tout le travail sur l'attractivité des options dans l'enseignement technique et professionnel ne se résume pas à faire de la publicité à la télévision.

Cela passe aussi par la manière dont nous gérons les flux d'élèves dans notre système. Si nous continuons à envoyer les élèves par échec académique vers l'enseignement technique et professionnel, on pourra, dans 20 ans, fêter les 40 ans de l'Avis 80 et on dira la même chose. Je serai un peu plus vieux, je dirai encore la même chose, mais à cet âge-là, ce sera normal que je me répète ! Ce sera lié au fait que nous n'aurons pas fait grand-chose de neuf. Si on arrive à sortir du fossile, peut-être aurons-nous fait un grand pas.

### **Contre l'orientation négative**

Il y a plusieurs façons de contre l'orientation négative. Il faut repositionner la notion de système scolaire comme un système qui permet de faire avancer tout le monde, où bien sûr la notion de sélection (tout le monde ne veut pas ou ne peut pas devenir chirurgien) est importante, mais ce n'en est pas le cœur. Quand on parle de l'enseignement de base, de l'enseignement fondamental, on n'est pas en train de se demander si tout le monde veut ou peut être chirurgien. Il faut se demander d'abord : sommes-nous tous des citoyens ? Saurons-nous tous lire ? Saurons-nous tous poser des choix ? Comprendons-nous ce que la société nous propose ?

### **Revaloriser l'enseignement qualifiant**

Il faut revaloriser l'enseignement qualifiant et pas seulement en paroles. Vous l'avez compris.

### **Rendre une part de choix (positif) à l'élève dans son orientation**

On a souvent l'impression que l'orientation se passe dans un pseudo-conseil de classe (c'est une hypothèse !) où l'on donnerait des attestations, mais où l'élève est peu présent. Il ne l'est déjà pas physiquement, mais est-il mentalement présent quand on formule les attestations ? Il faudrait le clarifier et le choix se prépare.

**Donner du sens aux apprentissages**, notamment par le biais d'une approche métier (à partir d'une quasi-absence aujourd'hui, mais sans être dans une école au service exclusif des employeurs). Donner du sens aux apprentissages aidera aussi à faire des choix. Si je ne vois pas de quoi il est question, je ne peux opérer de choix. Il est important que la notion de métiers soit présente, mais il faut parler aussi des compétences nécessaires pour les exercer. Il faut donner l'envie en classe. Quand on interroge des collègues professeurs de mathématique, on a parfois l'impression que la seule finalité de faire un master en mathématique est d'être professeur de mathématique. J'espère qu'il y a d'autres débouchés ! Il est important de montrer qu'il n'y a pas que la discipline, qu'il y a de la vie autour, de la chair, mais cela ne veut pas dire que l'école est là pour préparer de la chair à canons pour les employeurs. Ce n'est pas ce que je veux dire. Je n'avais pas parlé de cette 2<sup>ème</sup> partie dans un exposé précédent. On m'a fait remarquer qu'on n'était pas là pour cela. C'est vrai, mais on est là aussi préparer les travailleurs

**Permettre aux élèves de construire leur projet professionnel** (en les soutenant et en favorisant les partenariats)

Cela ne veut pas dire qu'ils n'ont qu'à réfléchir et avoir un projet. A l'école, on apprend à faire des projets. Se représenter l'avenir, cela se développe. Nos horizons temporels ne sont pas les mêmes qu'à 6 ou à 18 ans. Il faut les aider à faire ces projets. Les faire, ce n'est pas de dire : j'ai envie d'être astronaute. Il faut mesurer avec les enfants le chemin à parcourir, informer. Combien, aujourd'hui, choisissent l'hôtellerie parce qu'il y a de chouettes émissions ? L'exemple est intéressant parce que le retard dans certaines sections en hôtellerie est devenu à peu près le même que dans les filières de l'enseignement général. C'est un point positif, mais le point négatif, c'est que plus de la moitié ne travaillera pas dans ce secteur-là et que ceux qui sont dans le secteur de l'hôtellerie ne viennent pas nécessairement de l'enseignement hôtelier. Il y a encore des ajustements à faire, à réfléchir sur la notion de projets réalistes. Le réalisme, cela s'apprend.

Il reste à écrire beaucoup de choses. Ce sera pour cet après-midi.

## 8. Présentation de la thématique "Différenciation des apprentissages dans un cursus commun : un enjeu pour une école de la réussite"

par **Laurent Lescouarch**



Laurent Lescouarch est maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'université de Rouen et membre du Centre interdisciplinaire de recherche sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et en formation. Son champ de recherche concerne la réussite éducative, les différenciations pédagogiques, l'accompagnement des enfants en difficulté scolaire et les pédagogies alternatives. Il est l'auteur de nombreux ouvrages et articles consacrés à la différenciation des apprentissages, parmi lesquels un livre écrit avec

Sylvain Grandserre en 2009<sup>37</sup> : *Faire travailler les élèves à l'école : 7 clés pour enseigner autrement*.

Bonjour. Je vais d'abord remercier les organisateurs de leur invitation. Je viens de Rouen, j'ai un accent bizarre : français.

Je me propose de vous présenter ce dont il me semblerait intéressant de discuter cet après-midi, sur ces questions de la réussite, dans la mesure où, quand on m'a demandé d'intervenir aujourd'hui, j'ai été très inquiet parce que je ne connais pas très bien les arcanes de votre système éducatif qui pourrait paraître compliqué.

Ce qui me rassure ou m'inquiète, c'est que je ne suis pas dépaycé. Globalement, les débats sur le cursus commun sont aussi en France un vieux débat, peut-être même antérieur puisqu'il commence en 1975 où on a un 1<sup>er</sup> degré unifié qui a eu la problématique orientante. Nous sommes aussi depuis cette date (cela fait bientôt 40 ans) dans des incantations à propos de la différenciation pédagogique.

Je vais essayer de poser un paysage qui nous est commun et pour que vous ne fassiez pas toutes les erreurs que nous avons déjà faites, de lever les obstacles, en réfléchissant à ce qui serait faisable concrètement.

Derrière une réforme comme la vôtre, il y a des dimensions culturelles et historiques en toile de fond qu'il ne faudrait surtout pas minorer.

### 8.1. La question du rapport à la forme scolaire

J'ai lu dans l'Avis qu'il y avait une distinction entre des pays nordiques, des pays latins. Je crois,

<sup>37</sup> LESCOUARCH, L., GRANDSERRE S. (2009), *Faire travailler les élèves à l'école : 7 clés pour enseigner autrement*. Issy les Moulineaux ESF. Collection pédagogies.

effectivement, que la forme scolaire des pays latins est une forme scolaire très forte, structurée sur la transmission, sur une hiérarchisation des savoirs (savoirs "nobles et savants", savoirs professionnels qui auraient une légitimité moins forte). Tout cela fonctionne en arrière-plan chez trois types de personnes : le public, les enseignants (fortement) et également dans les institutions.

On peut avoir beaucoup de vœux pieux. Si on ne prend pas en compte la réalité des représentations des agents, des acteurs, on a de fortes chances d'avoir des réformes qui ne soient que décrétées, qu'imposées, mais qui ne passent pas du tout dans les pratiques.

Je m'appuie souvent sur les travaux de quelqu'un que vous connaissez, Philippe Meirieu. Il défend l'idée que les systèmes comme les nôtres ont souvent géré la question de la différenciation par ce que l'on appelle la différenciation institutionnelle. Autrement dit, organiser les gares de triage, la différenciation des parcours. Finalement, les agents du système ne s'en trouvent pas plus mal puisqu'il s'agit, ni plus ni moins, de chercher en permanence à recréer des espaces d'homogénéité.

Dès qu'on va sur l'idée d'un cursus commun qui s'allonge, on passe à un autre modèle de gestion de la différenciation qui, elle, est proprement pédagogique. Cela signifie : accepter l'idée d'avoir des publics hétérogènes dans un même espace, dans les mêmes classes d'âge et essayer de trouver des solutions pédagogiques pour résoudre cette question-là.

## **8.2. La question de la professionnalité que cela impliquerait**

Je crois vraiment que c'est une révolution copernicienne. En France, à certaines strates issues

notamment des sciences de l'éducation ou à des strates décisionnaires, on pensait que la différenciation pédagogique, il suffisait de la décréter, mais à partir du moment où les agents éducatifs ne la portent pas dans leurs représentations et n'ont pas les compétences pour la mettre en œuvre réellement au quotidien dans des classes, on se retrouve dans un système qui devient fou.

En France, nous avons un problème au sujet du redoublement puisqu'on l'a supprimé au nom de la différenciation pédagogique et d'un fonctionnement par cycles multi-annuels et que la réalité des pratiques de classes est restée une gestion annualisée avec des référentiels structurés sur une année. Du coup, on fait passer des enfants d'une année à l'autre, avec des curriculums qui n'ont pas bougé et sans différenciation. Je suis éthiquement contre le redoublement, mais pragmatiquement, j'ai parfois des doutes.

Ce sont des questions dont il me paraît important de discuter, notamment la question de la part de l'enseignement simultané. Comment la pensée du cours imprègne-t-elle encore fortement la pensée des enseignants ? Dans le fondamental, mais encore plus dans le secondaire parce qu'il y a l'attachement à la discipline. On ne peut pas minorer cela. Du point de vue des acteurs, des agents, l'hétérogénéité est un problème.

Vous proposez de généraliser l'hétérogénéité. Il faut pouvoir accompagner ce changement. Il faut pouvoir le penser de manière très pragmatique.

J'entendais parler tout à l'heure de hiérarchisation sociale. Effectivement il y a une hiérarchisation sociale aux niveaux des savoirs académiques et des savoirs professionnels. Ici encore, si l'on ne travaille pas cette dimension-là, on risque fort de tomber un peu à côté.

Dans ce qui peut faire obstacle, il me semble qu'il y a aussi une vision de l'apprentissage, (je suis plutôt chercheur en pédagogie) une vision de l'apprendre à prendre en compte.

Le statut de l'erreur, la place de la faute sont très connus. Quand on parle de redoublement, tout est lié. A un moment donné, les orientations précoces sont aussi le fait que l'on ne supporte pas que certains enfants aient besoin d'un temps d'apprentissage qui soit dans un temps long, qu'il y ait des diversités de rythme d'apprentissage.

En France, on voulait repérer les dyslexiques à 3 ans. Cela n'a aucun sens du point de vue de l'apprentissage, mais du point de vue d'une institution orientante, cela peut prendre du sens.

J'utilise souvent la formule : le temps de l'enseignement n'est pas le temps de l'apprentissage. On peut se demander s'il n'y a pas toute une partie de l'orientation, notamment dans le fondamental, qui se fait très tôt parce que cette dimension n'est pas prise en compte. Les élèves, dans les premiers degrés du secondaire, ont aussi des temps de maturation différents.

### **8.3. La question plus globale des curriculums. Que met-on dans des apprentissages différenciés ?**

Un autre élément essentiel est le suivant : demander à des professionnels de gérer l'hétérogénéité au quotidien dans leurs classes, de diversifier des cursus, de diversifier un curriculum qui devienne polytechnique et non plus basé sur des savoirs académiques, c'est globalement leur demander de changer de métier. Il peut y avoir une perception de rupture de contrat qu'il ne faut pas non plus minorer. Mes recherches portent beaucoup sur

l'accompagnement d'équipes en zones d'éducation prioritaire pour mettre en place des changements pédagogiques. Je vois bien que beaucoup de collègues de très bonne volonté (j'insiste) sont confrontés à des injonctions de changement qui minorent le fait qu'on leur demande de changer de métier.

A un moment donné, il y a peut-être des zones de développement professionnel, si je fais référence à Vygotsky. On ne peut pas demander à des personnes d'aller à des niveaux d'expertise du jour au lendemain sans les accompagner et sans que cela ne se fasse de manière progressive. Je ressens dès lors une forte inquiétude puisque nous avons des professionnels formés pour penser en termes de différenciation institutionnelle. On ne peut pas leur demander du jour au lendemain de basculer vers une différenciation pédagogique qui impliquerait vraiment beaucoup de changements.

Il semblerait intéressant de discuter aussi d'un point situé dans la strate plus pédagogique. Ce qui va avec la différenciation institutionnelle, c'est la pensée du soutien. C'est l'idée que l'on puisse garder l'homogénéité des formes d'apprentissage dans le quotidien des classes et qu'on externalise des dispositifs de prise en charge en petits groupes ou en individualisation. Dans le système français, c'est la porte de sortie trouvée face à l'injonction de passer à la différenciation pédagogique. Nous n'avons pas mis en place la différenciation pédagogique, nous avons mis en place le soutien externalisé. Vous avez vu nos résultats à PISA. Cela n'a pas l'air de fonctionner très bien !

A ce sujet, on peut encore une fois interroger les représentations des agents. Je viens de la pédagogie Freinet, je ne peux pas l'oublier. Dans l'imaginaire des enseignants, ce qui prédomine encore comme pensée de l'apprentissage, c'est l'enseignement simultané d'un côté (le cours) et l'enseignement individualisé, de l'autre, autrement dit : le

préceptorat. Quand on parle d'aide aux élèves avec les enseignants, ce sont ces deux pensées-là qui ressortent. On m'explique qu'il n'est pas possible de faire de la différenciation pédagogique parce qu'on n'a pas le don d'ubiquité et qu'on n'a pas la capacité à individualiser tous les apprentissages.

Les travaux en sciences de l'éducation depuis une vingtaine d'années permettent de réfléchir, notamment de se dire que le modèle qu'on appelle "pédagogie par objectifs individualisés" (qui vient de la pédagogie de maîtrise de Bloom) est un modèle très intéressant en laboratoire, très intéressant à certains moments des apprentissages, mais qui n'est probablement pas généralisable au quotidien. J'ai été instituteur, j'ai essayé un peu, mais quand j'ai compris que je ne pourrais plus dormir si j'arrivais à faire une progression pour chacun de mes élèves et à structurer tous les apprentissages, j'ai cherché d'autres modèles.

#### **8.4. La question de l'étayage**

Les autres modèles sont peut-être une réflexion sur les formes de la différenciation pédagogique qui ne passe pas par la différenciation des supports, mais qui passe par ce que je vais appeler "l'étayage", c'est-à-dire une différenciation pédagogique qui réfléchisse à des cadres qui soient différenciants, qui réfléchisse à la question des ressources pour les élèves et à la diversification des parcours à travers les ressources et à une diversification pédagogique qui réfléchit à la question de la médiation, des régulations d'étayage plus ou moins guidantes, plus ou moins accompagnantes. Sachant que quand on travaille de ce côté-là, on ne crée pas forcément des espaces scolaires qui sont de rupture totale. Autrement dit, par ces leviers, on peut aller à des variétés de formes scolaires.

Il me semble aujourd'hui que l'enjeu pour les systèmes, si je suis pragmatique et que je considère que tous les enseignants ne vont pas devenir des

militants "Freinet" du jour au lendemain, est de penser à des variations progressives de formes scolaires ouvrant et diversifiant les formes pédagogiques. Ce serait cela l'école de la réussite.

Je distingue fortement les enjeux de réussite scolaire. Le système instauré en France pour créer une élite est assez efficace puisqu'il la crée. Le problème est que l'on demande à un système fait pour créer une élite qu'il réalise la démocratisation scolaire et qu'il fasse de la réussite éducative. Or la réussite éducative va bien au-delà des performances scolaires. C'est la réussite dans un parcours personnel. C'est une insertion sociale et professionnelle. C'est une socialisation (et là, on n'est pas très bon !)

L'enjeu est de savoir si votre réforme vise la réussite éducative ou strictement la réussite scolaire. Ce n'est pas pareil.

De mon point de vue, il faut aussi penser qu'il ne suffit pas de décréter pour aller vers un cursus commun, mais penser à cette double diversification entendue ce matin : la diversification du curriculum qui va poser la question de savoir si l'on vise une réussite strictement scolaire sur les savoirs académiques ou une éducation globale et d'un autre côté, un enjeu évident d'organisation et de "retravail" des formes pédagogiques. Pour une institution, la question est de savoir si ses agents sont porteurs de ce changement ou pas.

Je vous remercie. Nous aurons le temps de discuter de tout cela cet après-midi.

## 9. Présentation de la thématique "Tronc commun ou cursus commun. Quelles finalités ?"

par **Bernard Delvaux**



Bernard Delvaux est sociologue et chercheur à l'institut d'analyse, le GIRSEF<sup>38</sup> et à l'institut d'analyse IACCHOS<sup>39</sup>. Il est auteur et co-auteur de nombreuses publications sur les projets individuels et collectifs en lien avec l'analyse du système scolaire. Sa réflexion porte plus particulièrement sur les aspects de régulation, d'équité et d'efficacité du système scolaire. Parmi ses publications récentes, citons sa contribution à l'ouvrage collectif *Le*

changement des rapports entre connaissance et politique : défi pour l'analyse et pour l'action<sup>40</sup>

### 9.1. Introduction

Bonjour<sup>41</sup>.

On s'interroge aujourd'hui sur la prolongation du tronc commun, dans un cadre de réflexion commun consistant à dire que la première partie du cursus (jusqu'à 14, 15 ou 16 ans) est composée, pour l'essentiel et nonobstant l'individualisation de l'aide, de cours donnés à tous avant que s'ouvre une période sans plus de cours communs donnés à tous.

C'est ce cadre commun que j'interroge. En proposant de réfléchir non plus de cette manière séquentielle mais en partant de l'idée que le curriculum comporterait tout au long de l'enseignement obligatoire et même en-deçà et au-delà, un cursus commun et un cursus individualisé.

Cette proposition m'est venue au terme d'une longue réflexion sur les évolutions sociétales et sur la place de l'École dans ces évolutions. De manière extrêmement synthétique<sup>42</sup>, les conclusions de cette réflexion sont les suivantes :

---

<sup>40</sup> Le changement des rapports entre connaissance et politique : défi pour l'analyse et pour l'action, in Isabelle KUSTOSZ et Sylvie DELBART (coord.), Société de la connaissance. L'humain au cœur des innovations (Travaux fabrique; 1), Collège régional de prospective - Région Nord-Pas de Calais: Lille, 2014, p. 48-51.

<sup>41</sup> Le texte qui suit a été communiqué au CEF par monsieur B. Delvaux au lendemain du colloque.

<sup>42</sup> Pour une version plus longue, voir : Bernard DELVAUX, Quand l'accélération éloigne la promesse d'une École émancipatrice. [http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/Pleni\\_ere.Matin.Bernard\\_Delvaux.Version\\_allegeetexte\\_interventio\\_n.pdf](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/Pleni_ere.Matin.Bernard_Delvaux.Version_allegeetexte_interventio_n.pdf)

---

<sup>38</sup> GIRSEF : Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation

<sup>39</sup> Institute for the Analysis of Change in Contemporary and Historical Societies (IACCHOS)

- Nous changeons de société. Les changements sont profonds et structurels. Nous sommes en train de quitter la période moderne.

- Les institutions propres à la modernité sont mises en difficulté. L'École en particulier. Cette institution était en effet très étroitement liée à la modernité.

- L'École est donc l'objet de remises en question, d'innovations, chaque organisation qui la compose cherchant comment répondre aux nouveaux défis et à ces tensions qui naissent d'un désaccord entre la vieille institution et le nouvel environnement.

- Ces initiatives tendent à fragmenter l'institution.

- La première question qui se pose est donc : voulons-nous encore une institution éducative commune ?

- Sur quelles finalités et sur quelle forme d'éducation pouvons-nous encore nous entendre ?

- Mon option : des finalités autour des valeurs de démocratie, d'égalité, d'émancipation, de coopération,... et une forme qui doit bouger du fait des transformations sociétales impulsées par le numérique.

## **9.2. Les finalités : émancipation et responsabilisation**

Tout projet éducatif commence – ou devrait commencer – par l'explicitation des finalités poursuivies.

Dans la note plus longue que j'ai rédigée, j'ai tenté cet exercice délicat, néanmoins plus simple lorsqu'on le fait seul. Je ne ferai que le résumer ici très succinctement, me contentant de dire que la « tout autre École » devrait poursuivre deux finalités :

l'émancipation de chaque individu et sa responsabilisation.

Ces deux termes sont en tension : il s'agit en effet tout à la fois de délier et relier, de libérer des liens et mettre en lien. Qui dit tension dit constante recherche d'équilibre... C'est pourquoi émancipation et responsabilisation ne doivent pas être considérées comme des états à atteindre mais comme des processus continus et jamais aboutis.

Emanciper et responsabiliser, c'est aussi placer au centre la question du rapport à autrui. Responsabiliser implique d'organiser la confrontation à l'autre différent de soi et de proposer des modalités non violentes de négociation et de coopération. Le rapport à l'autre est également crucial quand il s'agit de s'émanciper. On s'émancipe d'autrui. On s'émancipe suite à la confrontation à d'autres différents. On peut même entrer dans un processus de co-émancipation lorsque mon travail d'émancipation par rapport à l'autre qui m'aliène le libère lui aussi (Galichet<sup>43</sup>).

## **9.3. Pédagogie : des sources d'inspiration existent**

De telles finalités ont bien entendu des implications pédagogiques. Elles obligent à structurer la relation maître-apprenant d'une façon très différente de celle qui prévaut dans la forme scolaire. Mais on ne part pas de rien pour imaginer ce que pourrait être cette « nouvelle » relation : des mouvements pédagogiques novateurs ont déjà travaillé dans ce sens et constituent autant de sources d'inspiration.

Je ne soulignerai ici que quelques points essentiels à mes yeux.

---

<sup>43</sup> F. GALICHET, *L'émancipation. Se libérer des dominations*, Chronique sociale, 2014



D'abord, il faut souligner **combien accompagner est fondamentalement différent d'éduquer**, et il faut résolument privilégier la première option. Émanciper ne peut être l'affaire d'un guide, car vouloir émanciper l'autre est par essence un projet contradictoire. Un tel projet risque en effet de remplacer une dépendance par une autre, celle de la soumission au maître. Le maître ne doit plus être un guide mène son « suiveur » sur le chemin qu'il a tracé mais un « accompagnateur » évoluant de concert avec celui qui est en quête et choisit son chemin.

L'instauration de la **confiance de chacun en ses capacités intellectuelles** constitue un autre impératif. Cela implique de parier sur l'égalité d'intelligence. C'est là un pari essentiel dans une perspective émancipatrice puisque, comme le dit Rancière<sup>44</sup>, ce qui aliène avant tout l'individu est « la croyance en l'infériorité de son intelligence ». Le maître doit donc inciter l'élève voire le contraindre à faire l'expérience qu'il est « capable ». Sa mission ne consiste pas à combler des lacunes mais à maintenir et développer la volonté et l'exigence de l'apprenant menant sa quête. Il lui faut stimuler et maintenir la volonté de l'apprenant à investiguer en profondeur des objets qui l'intéressent, le conduire à se confronter à la diversité des savoirs existant à ce sujet, le contraindre à utiliser son intelligence sur ces objets dont le maître gagne même à être ignorant (pour qu'il ne redevienne pas guide). C'est ainsi qu'il rendra l'apprenant confiant en ses capacités intellectuelles.

Enfin, la pédagogie doit aussi consister à **organiser le rapport à l'autre, que cet autre soit un savoir, un individu ou un contexte**. Le maître a pour mission essentielle de structurer cette confrontation pour qu'elle soit bénéfique même au

cas où elle provoque des perturbations. Pour cela, il importe que, dans des groupes hétérogènes, les élèves expérimentent leur capacité à exprimer leur pensée, à la confronter à celle d'autrui, à se faire entendre et écouter sans condescendance, à être reconnus.

#### 9.4. Cursus commun / cursus individualisé : deux cursus parallèles à articuler

Mais la tout autre École que j'imagine ne diffère pas seulement par ses objectifs et sa pédagogie. Elle diffère aussi par la manière dont serait organisé le cursus. L'idée que je défends à ce sujet consiste à abandonner l'approche séquentielle du cursus, qui prévoit un tronc commun jusqu'à 14, 15 ou 16 ans et des filières et options par la suite. A la place, je propose le déploiement parallèle de deux cursus : un cursus commun et un cursus individualisé. Dans mon schéma, le cursus commun s'étendrait au-delà de 16 ans et le cursus individualisé débiterait à un âge précoce. L'un et l'autre seraient donc suivis en parallèles de 3 à 22 ans (les jeunes travailleurs ou chômeurs n'étant tenus, au-delà de 18 ans, qu'à suivre le cursus commun).

##### Pourquoi un cursus commun s'étendant au-delà de 16 ans ?

- Parce que ce qui doit être « acquis » par tous dans une perspective d'émancipation et de responsabilisation doit nécessairement intégrer des **compétences complexes** qui ne peuvent s'acquérir avant 16 ans.

- Parce qu'aussi, comme je l'ai déjà souligné, ces deux processus ne sont jamais aboutis et méritent d'être accompagnés par des professionnels durant un temps certain.

<sup>44</sup> J. RANCIERE, Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle, Fayard, 10/18, 1987

Raison pour laquelle je défends l'idée que ce cursus commun obligatoire devrait être étendu jusqu'à 22 ans et concerner non seulement ceux qui poursuivent des études mais aussi ceux qui travaillent ou sont présents sur le marché du travail.

**Quant à l'individualisation du cursus dès le plus jeune âge**, plusieurs raisons le justifient.

- (1) il apparaît de plus en plus **arbitraire de choisir**, dans l'énorme masse des savoirs et savoir-faire, ceux qui devraient être imposés à tous dans un cursus commun.

- (2) Les enfants doivent pouvoir expérimenter dès leur plus jeune âge des champs de savoirs et de savoir-faire qui les motivent. Ces expérimentations personnelles sont **sources de mobilisation** de l'apprenant.

- (3) En début de scolarité, l'essentiel de la singularisation du parcours d'apprentissage prend place dans **l'extra-scolaire**, un domaine que l'on sait dépendre des capitaux économiques et culturels des parents et influencer la réussite scolaire. Réintégrer une part de cet extra-scolaire dans un temps individualisé mais régulé par l'École pourrait limiter ces deux phénomènes.

**L'idée de base** est donc la suivante : un cursus commun « dégraissé » conjugué à un cursus individualisé, le tout pouvant couvrir un temps annuel de scolarisation plus large qu'actuellement puisque des plages aujourd'hui dévolues aux activités extra-scolaires pourraient être intégrées dans le temps « scolaire ».

### **Cursus commun**

L'une des questions cruciales – inévitablement conflictuelle – consiste à déterminer ce qui doit être placé dans le cursus commun. La réponse que j'apporte n'est évidemment qu'une esquisse, et mes collègues ne dresseraient pas tous la même liste que

moi. Quoi qu'il en soit, je suis persuadé que la réponse à cette question doit diverger nettement des choix qui ont été jusqu'à présent posés pour définir le contenu du tronc commun. Selon moi, le cursus commun devrait se limiter à trois éléments : 1) les langages ; 2) les compétences transversales de mobilisation de ces langages ; 3) la relation à l'altérité.

**L'apprentissage du langage** doit faire partie du cursus commun car il s'agit d'une compétence fondamentale qui permet à la fois d'appréhender l'univers des savoirs et d'entrer en relation avec les autres. Deux langages m'apparaissent essentiels : le langage que l'on parle et le langage formalisé (essentiellement mathématique). Dans l'un et l'autre cas, on pourrait définir un socle de compétence qu'il est indispensable d'atteindre. Mais ce socle est en définitive assez limité. Des composantes du cours de français, comme la littérature par exemple, ou du cours de mathématiques, comme les équations, seraient déplacées dans le cursus individualisé.

Sur la base du socle de compétences langagières, seraient développées les **compétences transversales étroitement liées au langage** (synthétiser, structurer, décomposer, analyser, établir des liens logiques, comparer, traduire des émotions, représenter, exposer, faire comprendre, convaincre, dialoguer,...). Ces compétences devraient s'acquérir essentiellement dans le cadre du cursus commun, mais jamais dans des processus sans autre finalité que l'acquisition de ces compétences. Toujours à travers des objets et des situations qui peuvent être pour partie individualisées.

**Le rapport à l'altérité** (l'autre savoir, l'autre humain, l'autre non humain) constituerait le troisième élément du cursus commun. Il y a à organiser la confrontation à l'altérité de manière telle qu'elle permette la reconnaissance de chacun, l'individualisation au sein du collectif, la réflexivité (la prise de distance), la coopération, le débat démocratique... Je vais y revenir.

Ce que je viens de décrire comme constitutif du cursus commun est à la fois **beaucoup et peu**.

Beaucoup parce que des pans entiers des rapports aux savoirs et, surtout, aux autres, sont actuellement fort peu assumés par l'École. Mais c'est peu par rapport à l'accumulation actuelle des savoirs scolaires empilés dans les programmes, y compris ceux du tronc commun.

Ce cursus commun, surtout en raison de l'objectif « rapport à l'altérité », devrait impérativement être effectué dans des **groupes d'apprentissage hétérogènes** en termes socio-économiques, culturels et de genre. Une classe du cursus commun mêlerait par exemple indifféremment les jeunes privilégiant les « options » techniques et ceux choisissant plutôt les « options » intellectuelles. Une relative diversité d'âge serait aussi possible et sans doute souhaitable. Au-delà de 18 ans, les groupes accueilleraient ensemble les jeunes de 18 à 22 ans. Ils mêleraient étudiants du supérieur et non-étudiants (travailleurs ou sans emploi).

### Cursus individualisé

Que deviennent donc, dans la « tout autre École » **les savoirs et savoir-faire qui occupent une part substantielle du programme de l'École actuelle ?** Je propose de les verser tous dans le parcours individualisé, autrement dit de ne considérer aucun savoir ou savoir-faire comme étant à ce point indispensable (pour lui-même ou pour les compétences transversales qu'il permet d'acquérir) qu'il serait justifié de l'imposer à tous. Seraient donc versées dans les cursus individualisés les langues étrangères et anciennes, toutes les sciences (sociales y compris), l'éducation physique et artistique, la littérature française, la partie non basique des mathématiques, les savoirs techniques, les religions et la morale, etc.

Ces « matières » seraient évacuées du cursus commun mais cependant pas de l'éducation. Car l'École composerait des **menus** pour chaque âge et les élèves devraient choisir un ou plusieurs savoirs ou savoir-faire dans chacun des domaines que l'École aurait préalablement définis. Ils seraient par exemple obligés à tel âge, de choisir un module en

sciences sociales, une activité sportive, une activité artistique, une activité sociale, une langue étrangère, etc. Pourquoi en effet imposer à tous telle langue étrangère (à l'exclusion de l'arabe, du turc, du portugais, du chinois,...), tel sport, tel domaine des sciences exactes, tel art, etc. ? Pourquoi ne pas simplement veiller à ce que chaque élève se confronte à certains pans de chacun de ces univers ? Pourquoi, dans le menu « histoire » ou plus largement « sciences sociales ou sociétés », privilégier exclusivement et imposer à tous tels ou tels pans de l'histoire (alors que, dans ce domaine, le jeune d'origine turque sera par exemple intéressé par des éléments de l'histoire turque et par l'histoire des relations migratoires entre Turquie et Europe tandis que le jeune africain sera intéressé par l'esclavagisme ou la colonisation) ? Pourquoi, dans le domaine psychomoteur, tel enfant ne serait-il pas invité/incité à développer à tel moment de sa scolarité la coordination de ses mouvements et à tel autre l'expression corporelle des émotions ?

Ces éléments individualisés consisteraient essentiellement, en début de cursus, en des activités de **butinage** pour se muer progressivement en activités de **spécialisation** n'interdisant pas des retours au butinage.

Ces activités spécialisées pourraient être effectuées **en dehors de l'École sous des formes très variées** tant du point de vue pédagogique (de la forme scolaire jusqu'au stage en passant par des cours via internet) que du point de vue du découpage temporel (depuis les cours d'une heure par semaine jusqu'aux séjours de 15 jours).

### Articulation entre les cursus commun et individualisé

Le cursus individualisé ne serait **pas une "jungle"**. Il n'y règnerait pas l'anarchie, ni la compétition effrénée ou la hiérarchisation des savoirs ou des lieux d'apprentissage.

- Il y aurait en effet des menus, une "labellisation" des "plats" de chaque menu et des procédures équitables d'attribution des places.

- Il y aurait aussi – et surtout – une forte articulation entre le cursus commun et le cursus individualisé. Le cursus commun devrait en effet être en partie consacré à un travail sur les expériences vécues dans le cursus individualisé.

Le cursus commun devrait d'abord être le lieu d'un **travail approfondi sur les choix** des lieux de butinage et de spécialisation. Parmi le large éventail d'activités, de lieux et de pédagogies, l'élève mûrirait ses choix dans un dialogue entre l'apprenant, le maître, les parents et les condisciples. Il s'initierait ainsi aux choix que la « nouvelle » société impose en grand nombre.

Le cursus commun devrait également accorder de la place aux **dispositifs d'échanges** entre élèves. Il s'agirait d'échanger des savoirs et compétences acquis dans le cursus individualisé. Certains de ces savoirs et savoir-faire pourraient être transmis entre pairs. Les « transmetteurs » y gagneraient en compétences de communication, de synthèse, de gestion d'interactions, etc.

Pourraient aussi être organisées des activités de **développement de la réflexivité et de la pensée critique** à propos des expériences vécues dans le cursus individuel. Il importe en effet de prendre le temps de la prise de recul et de l'intégration des nouvelles connaissances acquises dans les activités individualisées.

Enfin, il serait possible d'envisager des **projets collectifs et coopératifs multidisciplinaires**. Ceux-ci seraient conçus pour que les « apprenants » mettent en commun et en discussion les savoirs et compétences spécifiques acquis dans leurs cursus individualisés. Ils s'initieraient ainsi à la négociation de points de vue et d'intérêts variés.

Une bonne partie du cursus commun consisterait alors en groupes de projets et d'échanges où seraient travaillés sans cesse les trois objectifs du cursus commun, à savoir la maîtrise des langages, les rapports aux savoirs et les rapports aux autres. **Prenons l'exemple** des activités sportives et imaginons que les divers élèves d'un même groupe-

classe se soient répartis entre une dizaine d'activités sportives différentes pendant un trimestre ou une année. Ne pourrait-on imaginer, dans le groupe-classe du cursus commun, des activités telles que : transmettre aux autres une des compétences acquises ; réfléchir ensemble aux différences de rapports au corps, à l'adversaire, à l'équipe ou à la compétition dans ces divers sports ; mener collectivement une « enquête » sur l'un des sports à propos par exemple de son modèle économique ?

## **9.5. Pertinence : l'enjeu de l'égalité**

Le modèle esquissé ci-dessus soulève bien entendu de multiples questions. On peut s'interroger à la fois sur **sa pertinence et sur sa faisabilité**. Je n'aborderai que la première question, en la limitant au problème des inégalités.

On me dira sans doute qu'en dépit de l'existence d'un cursus commun, toutes les différences sociales s'exprimeront dans les parcours individualisés. Certains jeunes emprunteront les routes menant au pouvoir, à l'argent, au prestige, à la reconnaissance tandis que d'autres iront sur les routes encombrées menant aux rôles subalternes, aux revenus précaires, à la dépendance. Mais l'enjeu d'une École commune ne peut être à mes yeux **d'égaliser au mieux les chances** de chacun d'accéder aux places convoitées mais rares. L'enjeu me paraît être davantage de contribuer, via l'École, à la mise en place progressive d'un système où la différenciation des rôles serait nettement moins corrélée qu'aujourd'hui à une hiérarchisation des places. Autrement dit à un monde où les écarts de revenus, de reconnaissance ou de pouvoir associés aux divers rôles sociaux seraient moindres. Seule, l'École ne peut enfanter un tel monde, assurément. Mais j'ai la faiblesse de croire qu'une « tout autre École » à l'image de celle que je viens de rapidement décrire permettrait à chacun, plus qu'aujourd'hui, de « trouver sa voie » et la spécificité de son apport au monde tout en lui faisant vivre des situations où donner à l'autre l'égal pouvoir de parler, de

contester, d'agir et d'ainsi peser sur le cours des événements du groupe d'apprentissage est perçu comme bénéfique pour tous.<sup>45</sup>

Voilà très rapidement brossée, une idée que je sais utopique, par rapport à laquelle je ne me fais guère d'illusions sur la possibilité que rapidement les partis politiques s'entendent.

Je suis bien conscient aussi du fait que ce type de dispositif implique des compétences nouvelles, en particulier pour les enseignants, pose des questions sur la manière de gérer l'enjeu de l'égalité pour ne pas que l'inégalité se reconstruise à travers le cursus individualisé, mais il me semble qu'il y a moyen d'y réfléchir.

Je sais tout cela mais il me semble que sortir de la boîte, sortir du ronronnement et des questions toujours identiques que l'on se pose avec pratiquement toujours des positions stabilisées est salutaire, à mon avis. J'espère que vous serez d'accord avec moi.



---

<sup>45</sup> Ici prend fin le texte transmis par B. Delvaux. Nous y avons ajouté la brève conclusion par laquelle il a terminé sa présentation.

## 10. Atelier 1. Quelle place pour quelle orientation ?

**Expert : Marc Demeuse**

**Animateur : Bernard Hubien**



**B. Hubien.** Nous avons une heure à passer sur la question : quelle place pour quelle orientation ?

Il a semblé intéressant que Marc Demeuse rappelle très brièvement les points majeurs de ce qu'il a présenté en séance plénière et puis, je vous propose de réagir, les uns et les autres. Je suis le gardien du temps et de la circulation de la parole.

**M. Demeuse.** Il y avait plusieurs points dans l'exposé.

Il faut se focaliser sur l'utilisateur. C'est certainement le message principal que j'ai essayé de donner

Quant à l'orientation, ce qui compte c'est l'élève. C'est une rhétorique ancienne de dire que l'on met l'élève au centre du processus, mais si vraiment on a une approche orientante, c'est-à-dire ce n'est pas moi qui décide pour l'autre, si on s'intéresse aux parcours et pas seulement aux moments où l'on

prend une décision (attestations A, B, C), alors il y a moyen de vraiment mettre l'utilisateur au centre.

Si l'on met l'utilisateur au centre, cela interroge beaucoup les structures, surtout si l'on s'intéresse à l'élève et que l'on sent que nos structures ne sont plus tout à fait ou plus du tout adéquates. L'utilisateur, aujourd'hui n'a que faire d'un système du XIX<sup>ème</sup> siècle, même si c'est la Constitution qui l'a balisé.

Il faut réinterroger les structures et se demander si mettre l'élève au centre permet encore d'avoir un quasi-marché. Le quasi-marché est-il la meilleure réponse à cette question ?

Si on prend une approche véritablement orientante, cela suppose que l'on soit informé des choix. Choisir, c'est d'abord connaître.

Notre système est idéalement hypocrite. Quand on choisissait une école au XIX<sup>ème</sup> siècle, on savait sur quelle base on la choisissait. Aujourd'hui, on n'a pas les éléments pour la choisir et le couvert est que l'on ne veut pas augmenter la concurrence. C'est assez fou que l'on soit mieux informé sur les machines à lessiver que sur les écoles. Ou bien on perpétue le modèle marchand qui est notre modèle, dérivé du XIX<sup>ème</sup> siècle et alors on informe, ou bien on pense que l'utilisateur est au centre et qu'il a droit à un service réel, pensé, coordonné et dans ce cas, les structures ne tiennent plus.

Informé, c'est aussi être informé sur ce que l'on sait faire, sur le prix des choses. Si je veux devenir cosmonaute, je dois savoir qu'il faut faire des mathématiques, que c'est mon choix. Cela suppose que j'aie une bonne évaluation de ce que je suis et des investissements que je suis prêt à faire et que les enseignants soient capables de m'aider à faire ce choix, c'est-à-dire qu'ils me donnent une idée du métier. Peut-être pas de tous les métiers, mais qu'ils aient une certaine réflexion sur l'approche métier. En disant cela, je ne suis pas payé par la FEB. Cela ne

veut donc pas dire qu'on doit préparer tous les élèves à être de bons soldats, mais cela fait aussi partie des préoccupations de se demander quel type de profession, de métier, d'intérêt on peut avoir pour la vraie vie. C'est cela l'approche orientante.

Dans une autre présentation, on s'est un peu fait reprendre. On nous disait que nous étions à la solde des employeurs. Ce n'est pas du tout le cas, mais avoir un emploi quand on est adulte semble assez normal. Voilà qui est dit.

Il nous a été demandé par la province du Hainaut d'incorporer l'approche orientante dont l'idée vient du Québec dans cette province. C'était le cahier de charges de notre députée provinciale. Cela s'est transformé au fil du temps parce que nous lui avons expliqué que cela ne se faisait pas comme cela, qu'il fallait que la greffe prenne. Nous sommes très heureux d'avoir eu l'occasion, avec un pouvoir organisateur particulier, d'avoir eu le temps de développer cela et de travailler avec les écoles au point qu'aujourd'hui, en province de Hainaut, on a changé le projet éducatif et le projet pédagogique de manière à ce que l'approche orientante soit intégrée. De fil en aiguille, nous sommes heureux de voir que le CPEONS trouve cela intéressant. Nous avons aussi d'autres demandes, par exemple de CPMS de l'enseignement libre.

Si on avait voulu imposer l'idée, on se serait sans doute heurté à un tir de barrage. On est donc assez heureux qu'elle semble naturelle. Le terme "approche orientante" est aujourd'hui diffusé. Ma grosse crainte est que ce soit comme "rénové" ou "rhéto". On en parle beaucoup. Des étudiants arrivent chez moi en disant qu'ils ont fait leur rhéto dans le renové, alors qu'ils n'ont fait ni l'un ni l'autre, à proprement parler. Je voudrais que l'approche orientante ne soit pas un mot commun pour dire : j'ai vu quelques fois un gars dans le CPMS qui m'a dit que... ou que l'on a parlé, une fois, en classe de métier ! Il ne faut pas se payer de mots.

**B. De Commer.** Je siége au Conseil supérieur des CPMS, sous mandat syndical. C'est donc à ce titre que l'on s'interroge en Conseil supérieur. Quand on regarde la DPC, mieux orienter semble vouloir dire mieux orienter vers une profession. En CPMS, on se dit que mieux orienter, c'est partir de l'enseignement fondamental, éduquer progressivement, aider au choix. Le choix d'une profession viendra à un moment donné, cela dépend des personnes, mais pas trop vite. On se demande aussi, en CPMS, comment accompagner les élèves dans les faits, dans le quotidien et comment le faire dans une école qui a une approche qualité. C'est encore plus compliqué parce que le CPMS est une institution à part.

**M. Demeuse.** Je suis psychologue de formation et donc la question m'intéresse beaucoup.

On est face à une vraie question de structure. Les CPMS, on les a voulu indépendants. On sait ce que cela signifie en Belgique : indépendant, mais dans le même réseau. On doit se demander comment nous positionner, si on réfléchit à nos structures. Comme CPMS, que sommes-nous par rapport à une école ? Quel partenariat avons-nous avec elle ? Si l'on place l'utilisateur au centre, les réponses sont assez faciles à imaginer, pour autant que l'on s'autorise à imaginer des réponses.

Le deuxième problème est d'arriver à se comprendre. La formation des psychologues (j'en parle à l'aise, puisque dans ma faculté, on forme des psychologues et je pense que c'est vrai pour les 4 facultés, en Belgique francophone, qui forment des psychologues) l'intérêt du système pour l'école, le parcours, l'orientation est très faible parce que cela ne paie pas. Je veux dire que les universités ont les moyens qu'elles ont et ce n'est pas un centre d'intérêt. Donc, si on veut avancer, il faut avancer aussi sur la formation initiale de nos collègues psychologues qui sinon doivent se former sur le tas. Beaucoup de jeunes psychologues qui arrivent dans

un CPMS pensent qu'ils vont y faire de la thérapie plutôt que d'être dans leur petit bureau. C'est l'image que nos étudiants en ont.

Il faut arriver à définir les écoles et les CPMS comme des partenaires et, dans ce cadre, définir les rôles de chacun. On ne fait pas tous la même chose. Il y a des raisons pour lesquelles il est important que les élèves puissent trouver une oreille attentive qui ne soit pas dans la ligne hiérarchique où l'on est face à un enseignant, mais il ne faut pas tout confondre. Il faut "rebaliser" les choses et les CPMS sont vraiment une pièce maîtresse.

Tant qu'il s'agissait de faire des tests et de donner des résultats en disant que l'on pouvait devenir maçon ou ébéniste, la structure le permettait. Aujourd'hui, la structure n'est plus tout à fait adéquate. Je ne sais si cela rassure ou si cela répond à la question.

Je pense que dans certains pays, il y a moyen d'avancer. Dans les écoles que nous avons vues où était défini le rôle de chacun, on pouvait travailler ensemble et donc avancer. Cela suppose que l'on puisse dire à des élèves que dans l'école ou dans le P.O. où ils sont, il n'existe pas d'offre et qu'il faut donc aller à un autre endroit. Il faut pouvoir se donner l'autorisation de tenir ces propos sans "se ramasser" un collègue de l'école qui rappelle le "capital périodes".

**M.-J. Anciaux**, collaboratrice de madame Kibassa-Maliba, députée provinciale du Brabant wallon (enseignement). Je suis détachée d'un CPMS. J'ai donc vécu l'insertion socioprofessionnelle et la collaboration avec les acteurs.

Je reviens à ce qui a été dit sur les CPMS et sur leur place. Je pense qu'il y a un gros problème chez les acteurs. C'est la notion de secret partagé. Chacun reste dans son cloisonnement plutôt que de travailler avec l'utilisateur (si on peut utiliser ce mot), en le

mettant au centre et en faisant en sorte qu'il y ait un partage des informations dans différents contextes afin de permettre de cerner la personnalité, la problématique et de voir comment on peut avancer, sachant que ce n'est pas nécessairement son propre organisme qui va trouver la solution parce qu'il y en a un autre plus compétent. En même temps, il faut en permanence garder le lien pour que ce soit l'acteur le plus adapté qui intervienne. C'est là une révolution dans les mentalités, dans tous les secteurs, aussi bien dans l'enseignement, les CPMS qu'avec les acteurs sociaux ou ceux de la justice. Il faut travailler sur un croisement de cet ensemble.

**B. Hubien.** Vous envisagez cela à quelle période du parcours ?

**M.-J. Anciaux.** Je pense que c'est dès le plus jeune âge. En CPMS, nous sommes les premiers à défendre le fait que cela commence d'abord par l'accompagnement et le soutien aux parents pour favoriser l'accrochage ou l'entrée dans la scolarité, le soutien ou la prévention à chaque fois qu'il y a une difficulté qui se présente (les parents ayant eux-mêmes une difficulté à appréhender la conception de la société, le système dans lequel ils se font manger, ils sont eux même en décrochage, en décalage). On ne peut agir en prévention si l'on ne travaille pas même avant la scolarité, c'est-à-dire dès la naissance. Soyons clairs.

**M. Demeuse.** Je ne peux que souscrire à ce qui est dit. Cela pose de multiples questions. Quand on parle de secret professionnel, avec qui partage-t-on quoi ? Si l'on dit que l'élève est l'utilisateur, cela pose autrement le problème et cela nous ramène à la relation que l'on a dans un hôpital entre infirmiers, médecins, soignants, etc. Je ne veux pas "pathologiser" l'enseignement, mais on est dans cette situation-là où l'intérêt supérieur est notre élève. Cela pose nos relations de manière tout à fait autre que dans une relation de méfiance, d'acoquinement ou de séparation.



**B. De Commer.** Le secret professionnel est un vrai problème. Les CPMS y sont tenus, ils ont un code de déontologie. Les enseignants n'en ont pas et ne sont pas tenus au secret professionnel au sens de la loi. Ils sont tenus à la discrétion. Si cela ne fonctionne pas, on peut prendre à leur égard des sanctions disciplinaires, mais pas comme vis-à-vis d'un agent du CPMS qui peut se retrouver au tribunal. Il faut être clair, on n'est pas dans le même cas.

**M. Demeuse.** La question est de savoir si vous voulez avancer avec les enseignants dans le partage d'un certain nombre de choses et plutôt que de se cramponner à un statut (je ne pense pas du tout que c'est ce que vous voulez dire), c'est de dire comment partager l'intérêt supérieur de notre élève. Le secret autour de la délibération, par exemple, s'impose aux enseignants. Il faut réfléchir dans ce sens pour arriver à avancer.

**M.-J. Anciaux.** Je pense qu'il faut faire évoluer tous les codes de déontologie parce que les agents des CPMS sont tenus par ce secret, ceux de la justice aussi. Combien de CPMS n'ont-ils pas avancé parce qu'un enseignant avait constaté quelque chose et a pris l'initiative d'entrer en contact et de créer un secret partagé ? Il est clair qu'il ne faut pas tout clamer partout, mais l'information qu'ils ont reçue, dans l'intérêt de l'usager, les enseignants la relaient pour faire avancer les choses dans le bon sens.

**V. Limere.** Je voulais intervenir parce que je suis issue du monde de l'enseignement, mais récemment affectée à la "Cité des métiers de Liège".

Dans le cadre des missions données aux "Cités des métiers", le label international de toutes les "Cités des métiers" du monde impose une mission d'orientation.

Toute personne peut arriver dans une "Cité des métiers" pour avoir un conseil d'orientation, quels que soient son âge, son origine. On doit garantir le

côté anonyme. Ce n'est pas pour cela que les gens ne peuvent pas être traçables, mais en tout cas la gestion doit être anonyme. Il faut répondre à sa question, même en l'envoyant vers un opérateur existant.

Je suis récemment à Liège où l'on se pose des questions parce que la Cité va apparaître en 2016 avec ce lieu où l'on va accueillir. C'est tout l'intérêt de l'approche orientante que l'on va devoir appliquer. Au début du mois de février, nous recevons toutes les "Cités des métiers" du monde. Des ateliers de réflexions se tiendront sur l'orientation.

A ce sujet, une collaboration à long terme avec les réseaux d'enseignement serait intéressante, avec les CPMS dont nous avons déjà rencontré toute une série de collaborateurs. Il s'agit de voir comment on peut mutualiser les forces, rassembler toutes les missions qui sont éparpillées et créer quelque chose de plus. Nous savons tous que le tout est plus que la somme des parties. Chacun a des missions par rapport à des publics particuliers et nous, nous en avons par rapport à tous. Il faut savoir, dans le partenariat, vers qui on peut envoyer un public donné.

Ce n'est pas toujours simple. Quelqu'un peut venir pour une question relative au métier d'enseignant et faire preuve d'une non-connaissance de l'aspect professionnel. Dans ce cas, cela doit déboucher sur une visite.

La problématique de l'orientation est complexe parce que l'on a affaire à des êtres humains qui ne sont pas seulement des êtres apprenants. Ils vivent, ils partagent Internet, etc. Toute une série de paramètres assez complexes interviennent. Cela pourrait être très sympathique de partager au niveau de la Région wallonne, de créer une dynamique commune avec l'usager au centre de la préoccupation (c'est une obligation du réseau). Les structures sont des moyens. Nous avons cette

culture de l'utilisateur qui nous est imposée et il est agréable d'entendre des discours comme ceux-ci.

Des "Cités des métiers" se créent à différents endroits en Wallonie. Il serait sympathique d'organiser des tables de réflexions telles que celle-ci, pour rassembler nos forces parce que les moyens ne vont pas augmenter. L'objectif est vraiment de faire mieux avec ce que l'on a. Nous avons tous des capacités et des outils intéressants. C'est cette mutualisation qui va peut-être permettre de concrétiser les idéaux que nous partageons autour de cette table par rapport aux usagers.

**M. Demeuse.** Je pense que le tout n'est pas toujours plus que la somme des parties. Il faut le reconnaître. Si l'on fait tous la même chose et sans coordination, le tout est pire que la somme des parties. Je ne dis pas cela pour la situation particulière, mais je pense qu'il faut vraiment se demander comment coordonner. Beaucoup d'initiatives non coordonnées sont pires que pas d'initiative du tout.

A propos des aspects structurels, cela plaide en faveur d'une approche par bassins pour des élèves vis-à-vis de "quelque part" qui n'appartient pas à un réseau. Il faut accepter aussi, si l'on met l'utilisateur au centre, que cela bouleverse notre façon d'organiser l'enseignement et que cela ne fait pas plaisir, tout le temps, à tout le monde. Il faut travailler autrement. C'est vrai aussi pour le supérieur où l'on a avancé dans cette perspective. Le service est rendu à un endroit, il n'est pas rendu par une institution et il faut coordonner les institutions. Les moyens ne sont pas infinis, on aurait déjà dû le savoir depuis les années 70, mais on a l'impression que l'on vient de le découvrir. Il faut donc les partager et bien tout organiser pour ne pas faire trois fois la même chose. C'est donc très bien qu'il y ait une "Cité des métiers" où l'on trouve des ressources.

Quand nous avons commencé avec la province de Hainaut, les enseignants acceptaient de parler de métier, mais ne savaient comment le faire. Ils avaient des cours à donner. La question n'est pas de faire autre chose qu'un cours de français, mais dans ce cours de français, on peut parler de beaucoup de choses et de temps en temps, parler de métier.

Il existe des outils qui ont été développés et qui peuvent être maintenant mutualisés. On peut reconnaître la paternité, la propriété intellectuelle, mais on peut aussi les échanger. C'était prévu dans le décret "Missions", mais il a été rendu impossible de faire des échanges. Je me souviens d'une première évaluation très intéressante dans un réseau. Un petit logo figurait au-dessus de l'évaluation qui rendait difficile le transfert vers d'autres réseaux. Il faut rendre possible la mutualisation.



**C. Cavillot.**<sup>46</sup> Je travaille à la FESEC (enseignement secondaire catholique). Nous faisons une expérience au niveau du 1<sup>er</sup> degré en termes de choix à l'issue des deuxièmes années, qu'elles soient complémentaires ou communes. Trois difficultés

<sup>46</sup> L'enregistrement est de très mauvaise qualité. Que l'intervenant nous en excuse.

doivent être prises en considération à propos de l'approche orientante.

L'expérience est assez simple. Nous avons observé les conseils de classe pour repérer les cas d'élèves. Nous avons fait une transcription de ce qui s'est dit et nous avons réuni les conseils de classe six mois plus tard en faisant jouer un ensemble de variables, notamment le temps attribué aux conseils de classe. On dit souvent qu'on n'a pas le temps suffisant parce qu'on a trop de cas à régler. On a vu qu'on a laissé pour un élève 3 minutes à un groupe et 17 minutes à un autre et qu'on est arrivé aux mêmes conclusions.

La variable la plus intéressante concernait les informations que l'on donnait aux conseils de classe. On a constaté qu'il y avait deux types d'informations intéressantes : celles, évidemment, prélevées par les enseignants et les équipes éducatives à l'occasion d'activités à mettre en place dans le cadre de l'approche orientante, mais le deuxième paquet d'informations plus utiles lors de la délivrance d'un pré-conseil, ce sont les informations provenant du jeune. Trop souvent, on a cette idée que l'orientation consiste à rendre l'élève objet d'un phénomène, alors qu'il est plus intéressant qu'il en soit le sujet.

Les trois difficultés sont les suivantes :

La 1<sup>ère</sup> est celle des conflits de loyauté. Quand bien même on mettrait en place de belles structures et de beaux processus, on va poser un problème à l'élève qui a été placé, en vertu du décret "Inscriptions " dans une école où il n'aurait peut-être pas pu s'inscrire auparavant. On le place devant un conflit parce que bien souvent, les parents ont envie qu'il poursuive sa scolarité complètement dans cette école. Quand il va être éveillé à une discipline "métier" ou à une orientation, même si elle est vague, relative à un secteur, les parents vont dire stop et ne vont pas aider l'école à accompagner l'élève dans son parcours d'orientation. Il faut en être conscient.

La 2<sup>ème</sup> est celle de la capitalisation des informations. Quand je me rends dans une école pour discuter avec la direction et les enseignants, j'entends dire qu'ils font un certain nombre de choses en matière d'orientation et d'éducation au choix. Le problème est que l'on ne capitalise pas les informations dans un lieu, un document qui permette d'en discuter. Dans cette expérience, on a fait aussi varier ce paramètre : donner des informations vaporisées aux enseignants ou les centraliser dans un outil. La conclusion est que quand elles sont centralisées, les informations sont beaucoup plus porteuses. Une autre conclusion est que lors du conseil de délibération en juin, on n'a pas le temps matériel de traiter toutes ces informations et donc, les écoles en projet pour l'instant mettent en place un conseil de classe à la mi-mai qui examine les conseils d'orientation que l'on va délivrer, moyennant telle réussite ou pas. On élabore un scénario lors de ce conseil de mai et donc la demande en matière de structure serait de pouvoir donner aux écoles plus de souplesse pour le 1<sup>er</sup> degré, plus de demi-jours à consacrer à des rencontres pour élaborer ces scénarios.

La 3<sup>ème</sup> est donc qu'actuellement, on n'a pas la place si on fait quelques examens et que l'on y ajoute les épreuves externes. On est donc dans l'impossibilité matérielle de mettre en place ce qui serait utile.

**M. Demeuse.** Je pense qu'il y a deux capitalisations de l'information essentielles dans ce que dit Christophe. Il faut la capitalisation dans l'école de ce qu'est l'élève et on doit lui rendre justice, il n'est pas simplement un ensemble de notes. On a parfois l'impression d'un certain fétichisme du nombre qui résume un peu l'élève. Ce n'est pas cela.

Ce qui est aussi très curieux, est le fait que lorsqu'on demande de capitaliser les informations, très rapidement, un certain nombre de collègues mettent cela sous le couvert d'une façon d'encore augmenter la charge administrative, comme si c'était augmenter

la charge administrative que de donner de la chair aux notes et de l'existence aux élèves. Cela fait partie de la charge enseignante que de documenter des décisions.

L'autre capitalisation concerne ce qui ressort de votre expérience de manière à ce que d'autres ne soient pas obligés de repasser par tous les cheminements pour se rendre compte que ce que vous dites est intéressant. En FWB, malgré ce que l'on peut faire en termes de recherches, ce sont des choses qui échappent complètement. On ne rend pas justice aux enseignants par rapport aux initiatives qui sont prises parce que l'on ne les rend pas publiques. Le jour où il y aura une émission qui parle de l'école de façon récurrente, et pas seulement lorsque l'on poignarde un enseignant, on aura fait un grand pas en avant. Il suffit de le dire à la RTBF, on la paie pour cela aussi, dans le contrat de gestion.

Ce type d'expérience évoquée mérite d'être rendue visible. Elle pose une autre question : le temps de l'élève est-il le même que celui de l'enseignant ? La réponse est évidemment négative, mais si l'on parle de structure, il faut aussi accepter de revoir fondamentalement le métier des enseignants. Quand on parle de valorisation, on pourrait décider de payer 10% de plus aux enseignants qui travaillent 10% de plus. Travailler plus pour gagner plus, le slogan a déjà été utilisé !

**B. Hubien.** C. Cavillot nous disait qu'une des grosses difficultés dans la démarche orientante et dans l'orientation est le conflit de loyauté qui peut surgir entre l'élève, l'enfant et ses parents qui se sont peut-être battus sur différents aspects pour intégrer cette "bonne" école.

Trop souvent, les parents sont mis devant une décision accomplie, noir sur blanc, indiquant que leur enfant doit faire cela. Beaucoup d'acteurs peuvent être intégrés dans la démarche orientante. Comment y intégrer les parents ? Eux aussi ont une

connaissance de leur enfant que l'école n'a pas. Ils peuvent connaître et transférer, à ceux qui avec eux pourraient pratiquer cette démarche orientante, des connaissances sur les goûts, les activités extérieures à l'école que vit l'enfant. Comment donc intégrer les parents dans cette démarche orientante ?

**M. Demeuse.** Nous avons développé un certain nombre de petits outils que l'on peut trouver sur le site "approcheorientante.be". L'accord avec la province de Hainaut était de mettre tous les outils en ligne.

On a créé des outils pour développer le dialogue entre les parents et l'école. On n'y arrive que très imparfaitement parce que les outils, pour l'instant, sont écrits. Ce sont trois petits fascicules où l'on essaie de pousser les parents à décrire leurs enfants et d'échanger avec l'enfant qui a fait le même exercice. L'idée est de préparer les parents à se rendre à une réunion de parents. Que va-t-on y raconter ? Beaucoup de parents se disent qu'ils ne sont pas en état d'y aller discuter parce que leur maîtrise de la langue n'est pas satisfaisante (ce problème, l'outil ne le résout pas) et parce qu'ils ne savent pas quoi y raconter. Les seuls professionnels, c'est à l'école. Quand on entend parfois certaines critiques, j'affirme que les seuls professionnels, ce sont les enseignants, c'est nous. Ce ne sont pas les parents. On ne peut pas seulement déplorer le fait qu'ils ne viennent pas aux réunions de parents. On a donc créé des outils. A certains égards, cela marche, mais le spectre est limité. On ne parvient pas à faire venir tous les parents. Dans d'autres écoles, on va faire des réunions où les parents sont les bienvenus. On est bienveillant, davantage souvent dans l'enseignement fondamental que dans le secondaire, malheureusement.

Néanmoins, ce n'est pas facile. Je me souviens qu'à l'école primaire, une ligne jaune était tracée au-delà de laquelle les parents n'étaient pas bienvenus. Il en

existe peut-être encore, mais pas dans ma commune et j'en suis très heureux.

On ne peut pas s'étonner que les parents ne viennent pas. On ne peut pas leur dire de ne venir que quand on l'a décidé. Cela ne signifie pas que les parents sont les bienvenus tout le temps. Il faut que l'école puisse fonctionner et il y a des moments où l'on doit pouvoir travailler. Néanmoins, il faut trouver des moments parce que les parents ont des choses à nous dire et nous ne les entendons pas toujours. Nous n'avons pas toujours le temps, ce n'est pas forcément audible. Mais comme enseignants, nous devons faire le premier pas.

A l'université, nous commençons aussi à avoir des parents. C'est anecdotique ! Il existe une association de parents d'étudiants en médecine. On est tous sur le même bateau, sauf qu'après 18 ans, les jeunes ont droit à leur vie privée.

**M. Cohnen**, ministre de la Communauté germanophone de Belgique. Tant que l'on parle de structures, je voulais dire trois choses.

D'abord, en Communauté germanophone, j'observe dans les écoles que l'approche orientante est peu présente parce que j'ai l'impression que l'école veut absolument garder ses élèves. Je ne sais pas comment cela se passe en FWB, mais j'ai un peu l'impression que ce domaine de l'orientation reste un peu à l'ombre à cause du quasi-marché qui fait que l'on ne veut pas perdre un élève. Si j'entends dire, comme ce matin et cet après-midi, que l'élève est au centre, je me pose parfois des questions. Je doute fort que ce soit toujours le cas surtout si l'on voit cette approche orientante.

Ensuite, concernant toujours les structures, je pense que ce qui nuit à l'approche orientante, c'est le fait qu'il y a un 1<sup>er</sup> degré dans les écoles techniques (je pense que ce problème existe aussi chez vous). A mon avis, il faudrait d'abord mettre les élèves dans

une école dite "générale" et par après, les orienter vers le technique, si cela s'avère nécessaire. Dans le système actuel, le technique est pour les "mauvais" élèves. On pourrait combattre ce système de cascade en le changeant.

Enfin, je voudrais terminer par le CEB. Si j'ai bien compris ce matin, il faudrait un tronc commun le plus long possible. Je crois avoir compris aussi que le CEB est déjà un point, un moment de sélection. Pourquoi ne pas envisager un CEB qui ne serait pas donné à la fin de la 6<sup>ème</sup> primaire, mais bien quand l'enseignement de base est effectivement terminé, c'est-à-dire à la fin de la 2<sup>ème</sup> année du secondaire, voire à la fin de la 3<sup>ème</sup> année ? Ce système du CEB à la fin de la 6<sup>ème</sup> année primaire date d'une époque vieille de 50 ans où l'école secondaire était surtout destinée à une élite. Il y a certainement matière à réfléchir.

**M. Demeuse**. Il est intéressant de faire de l'éducation comparée, d'avoir un regard externe. Nous sommes à peu près amis sur tout sauf sur un point. Vous le dites bien : ce matin, vous avez entendu un discours et non la description d'un système et donc quand nous disons qu'il faut mettre l'élève au centre, je ne crois pas que notre système met l'élève au centre. Il faut être tout à fait clair et je le redis clairement : l'élève n'est pas au centre du système éducatif belge francophone, les structures sont au centre du système éducatif belge francophone. Peut-être que pour une part, les enseignants sont plus au centre, à certains égards, que les élèves. Ils ont un statut, ce n'est déjà pas mal puisqu'ils sont mieux protégés que les élèves. Les syndicats ne seront peut-être pas d'accord, mais je pense qu'on peut le dire.

Quant à l'approche orientante, si l'on dit qu'il faut en faire, alors il faut en faire, sinon on n'en parle pas. On fait de la sélection, du placement, de la gestion de flux. Aujourd'hui, je pense que l'on fait de la gestion de flux, essentiellement.

Là où nous ne serons pas d'accord, c'est à propos du 1<sup>er</sup> degré. Je peux être d'accord avec l'idée de détacher le 1<sup>er</sup> degré pour qu'il n'y ait pas de conflit d'intérêt. On pourrait en faire un 4<sup>ème</sup> degré du primaire, cela a déjà existé mais pas avec les mêmes finalités. C'était l'arrêt de toute éducation pour les pauvres qui allaient le plus loin possible. On peut se dire que les structures peuvent être changées. Si c'est pour faire des pseudo-DOA pour avoir un sous-directeur qui est en fait un vrai directeur, mais que l'on camoufle dans l'école pour avoir un directeur dans le secondaire supérieur (cela existe), il ne faut pas le faire. Mais si c'est pour faire réellement un vrai DOA, je peux souscrire à cette idée, mais certainement pas pour le mettre dans l'enseignement général. C'est un vrai DOA, il est vraiment autonome, et après, on verra. Il n'y a pas une filière avec un DOA et puis la sortie, mais on s'est peut-être mal compris. Il doit y avoir vraiment une autonomie du 1<sup>er</sup> degré. S'il faut le rattacher à quelque chose, c'est plutôt à ce qui vient avant qu'à ce qui vient après. Pour terminer, si on lit les textes, on a l'impression que c'est de cela qu'il s'agit : les socles de compétences s'arrêtent à 14 ans. Il faut être créatif. On verra comment faire. Jusqu'à aujourd'hui, les enseignants qui enseignent aux enfants jusqu'à l'âge de 14 ans sont formés au même endroit.

A propos du CEB, ce qui était attendu comme compétences allait jusqu'à la fin de la 6<sup>ème</sup> primaire. On ne peut plus dire cela aujourd'hui. On parle de socles de compétences jusqu'à 14 ans. Il faut entamer la réflexion que vous menez. Elle se fait en FWB. Le risque est de multiplier les évaluations pendant un certain temps : un CEB, puis un CE1D, cela fait beaucoup d'évaluations. La réflexion est en cours et je suis assez optimiste. A un moment donné, il faudra abandonner l'un pour l'autre. Il sera plus facile de lâcher le CEB si on a d'abord trouvé la structure que de se dire que cela reste comme aujourd'hui et dans ce cas-là, il faudra bien garder un CEB.

**B. Hubien.** Je voudrais poser une question pour poursuivre sur le sujet. N'est-on pas ici aussi en contradiction avec une structure séculaire de l'école et ce que le décret "Missions" a inscrit comme continuum pédagogique (et les trois étapes) qui va de 5 à 14 ans ? N'est-on pas dans cette contradiction permanente parce que l'on a une représentation ancienne de l'école et que la volonté est de la transformer par cette dynamique de continuum ?

**M. Demeuse.** En effet, on a les structures anciennes de l'école et cela doit laisser supposer qu'il faut travailler sur la formation initiale des enseignants. Il faut la repenser complètement.

Si l'on fait vraiment un continuum, il faut parler des pauvres cours A qui ont bien ennuyé les Hautes Ecoles (cela les perturbait beaucoup par l'organisation des grosses classes, des amphis). C'était l'idée de madame Dupuis. Tous les étudiants étaient sur le même bateau : institutrices maternelles, instituteurs primaires, régents. On a aboli les différences de salaires entre eux. Ils se parlent, ont été formés de la même manière.

On se rend pourtant compte que bien que ces trois types d'enseignants soient formés par la même structure, l'organisation entre les trois reste un peu hypothétique. Que dire alors de ceux qui sont formés à l'université ? Une des formations les plus rapides en 300 heures, l'agrégation, ne permet pas d'accrocher le continuum.

Il faut vraiment y réfléchir et ce serait plus facile si l'on était ensemble pour travailler que séparés dans des écoles qui sont très différentes. je le crois.

**M. Bettens,** FELSI. Je voudrais faire deux ou trois remarques.

La 1<sup>ère</sup> concerne les DOA. Intellectuellement, je pourrais être d'accord. Le problème est que cela crée une structure de plus, avec des passages de témoins supplémentaires. Or, on voit bien que pour le

moment ce qui est difficile, c'est le passage du témoin entre le primaire et le secondaire et celui entre le secondaire et le supérieur. Rajouter un passage de témoin supplémentaire n'est peut-être pas forcément la meilleure idée qui soit.

Par contre, je souscris, à mon grand étonnement, à la proposition de Marc Demeuse qui consiste à vouloir raccrocher cette structure-là à l'enseignement fondamental. Cela me semble effectivement une bonne idée.

En ce qui concerne l'idée de mettre l'élève au centre du dispositif, je pense que l'on ne peut qu'y souscrire. Les CPMS ont un rôle à y jouer. Des expériences de type centres des métiers ont, elles aussi un rôle à jouer.

Ce qui est tout à fait clair, c'est que quand Marc Demeuse dit : si j'ai un élève qui veut devenir astronaute, c'est parce qu'il a une certaine représentation mentale de ce qu'est le métier d'astronaute. Pourquoi les sections "hôtellerie" marchent-elles bien pour le moment ? C'est parce qu'il y a toute une série d'émissions de cuisine qui véhiculent une image positive du métier, sans indiquer que par ailleurs, il faut travailler tard le soir, le samedi et le dimanche éventuellement et que donc il y a des aspects moins plaisants. Mais le métier est globalement valorisé. Or, il y a un certain nombre de métiers qui ne le sont pas du tout et donc un des éléments sur lequel il faut absolument mettre l'accent est qu'il faut que les élèves puissent toucher pratiquement aux choses. Un élève a une représentation mentale un peu faussée par les médias, éventuellement, et ne peut pas savoir, s'il n'y a jamais touché, s'il a plus d'attirance, de dons, de qualités pour devenir plombier ou électricien ou horticulteur. Ce n'est pas en 1<sup>ère</sup> secondaire qu'il faut le faire. Il faut commencer au plus tard en 5<sup>ème</sup> primaire.

Mettre l'élève au centre du jeu, c'est bien. J'ai l'impression qu'un autre intérêt que celui individuel de l'élève qui devrait être pris en considération, dans le cadre de l'orientation, c'est l'intérêt de la société. Dans le même esprit que ce qui a été dit tout à l'heure, l'intérêt général n'est pas forcément la somme des intérêts particuliers.

Il faut bien le constater (et c'est aussi un problème de structure), aujourd'hui, dans l'enseignement, il y a un certain nombre de filières du qualifiant qui sont particulièrement peuplées, qui marchent bien, mais qui ne déboucheront jamais sur aucun job parce que les entreprises n'engagent pas dans ces métiers-là. Cela représente un drame considérable sur le plan humain parce qu'on forme des jeunes à des métiers qui n'existent pas et d'un point de vue sociétal, clairement, les pouvoirs publics paient trois fois : une fois au niveau de l'enseignement, une fois au niveau du chômage et une troisième fois au niveau de la formation professionnelle parce qu'il faut quand même bien former ces jeunes-là. Il faut réfléchir à cela.

Une des choses qu'il faut certainement faire est de rapprocher (et l'ensemble des réseaux a créé avec l'Union wallonne des entreprises et avec BECI une fondation pour l'enseignement dont c'est l'objectif) les visions que l'enseignement et l'entreprise peuvent avoir parce qu'il y a une grande méconnaissance. Contrairement à ce que l'on pourrait imaginer, les entreprises ne veulent pas des gens qui soient formatés pour un job parce que les techniques qu'elles utilisent évoluent à ce point vite qu'elles ont besoin de jeunes dotés de grandes capacités de réflexion et d'adaptation, ce que l'enseignement souhaite faire.

**M. Demeuse.** Cela m'inquiète fort parce que je suis d'accord avec Michel sur tous les points.

Au sujet d'une structure de plus, je crois qu'il a tout à fait raison et c'est bien documenté. Plus on fait des

choix, des moments où on doit choisir, plus c'est catastrophique et donc, quand le législateur avait pensé à un système de cycles, l'idée était d'arrêter de prendre des décisions annuelles. Le problème de la décision annuelle est qu'on peut décider du redoublement. Si on multiplie les structures, on multiplie les risques. Si on crée une structure, elle doit être rattachée à quelque chose. Pour moi, la meilleure idée est de décider que s'il y a un continuum, il est continu et pourquoi pas géographiquement décider (cela ne veut pas dire que, forcément, c'est au même endroit) que pour des raisons d'infrastructure il y a un DOA quelque part, proche d'un certain nombre d'écoles primaires.

Au sujet des métiers, en effet, la représentation que l'on se fait des métiers est assez étrange parfois, même chez certains enseignants. J'évoquais les professeurs de mathématique, il n'y a pas qu'eux. Il y a un déficit flagrant d'image concernant "la vente", "l'aide aux personnes" qui récoltent toute une série d'élèves qui arrivent là en fin de cycle parce que l'on ne sait plus où les mettre et parce que cela coûte moins cher comme section. Créer une section "soudure" coûte cher. Il faut réfléchir à ce qu'on fait et à l'image qu'on donne de ces métiers.

J'aime aussi l'idée de l'intérêt sociétal. J'y suis confronté personnellement à propos de l'agrégation. Quand on donne un diplôme d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur, par exemple, on a deux clients, deux usagers. On a l'étudiant qui va recevoir le diplôme et la société, les parents, les élèves qui seront face à cet enseignant. Il faut aussi réfléchir, quand on prend une décision, au fait que les deux clients, les deux usagers doivent être présents. Il ne faut pas avoir une vision hyper-adéquationniste, mais il ne sert à rien de se cacher les yeux et de maintenir des sections, y compris à l'université, alors que l'on sait qu'après, ils vont devoir se reformer complètement dans autre chose, s'ils veulent avoir des chances de survie. Être archéologue, c'est bien, mais il n'en faut peut-être

pas 300 dans trois universités. Par contre, on va voir disparaître, pour des raisons économiques et de marché, des sections qui peuvent être intéressantes, mais qui ont trop peu d'étudiants. Si on ferme linéairement, on fermera les sections de soudure et on gardera les sections de communication. Il faut savoir qu'on devra le repayer et qu'il y a un intérêt sociétal important.

**D. Scheveneels**, coordinatrice CEFA à la ville de Bruxelles. On s'est retrouvé face à une situation problématique depuis plusieurs années. Nous avons des élèves qui, à 15 ans, ont peu d'idées du métier qu'ils veulent faire et qui s'inscrivaient dans nos sections par choix, comme on choisit un plat au restaurant. Les chances de réussite étaient fort compliquées pour ces élèves et l'insertion en entreprises aussi puisqu'ils choisissaient davantage leur orientation en fonction de ce qu'ils avaient entendu dire.

On a mis en place une classe d'orientation. C'est un dispositif perméable dans lequel les élèves entrent à tout moment dans l'année et où l'on travaille sur la remédiation des cours généraux parce qu'ils ont de réelles difficultés, de réelles lacunes, que ce soit en français, en formation scientifique, en mathématique de base et ils font des essais-métiers dans l'ensemble des formations qu'on propose et aussi ailleurs parce que nous ne pouvons pas répondre à toutes les demandes dans la mesure où nous ne proposons pas tous les métiers au sein de l'école.

Cette section marche bien, mais déontologiquement, cela pose question parce que l'on se retrouve avec des élèves de 15, 16 ans qui ne savent pas ce qu'ils veulent faire demain et qu'après, on ne pourra plus les réorienter que dans du professionnel et pas vers du technique et pas vers d'autres types de formation.

**M. Demeuse**. A propos d'intérêt sociétal, vous avez de la chance. Vous parlez de l'âge de 15 ans. Chez



nous, nous avons des étudiants en 1<sup>er</sup> bachelier qui ne savent pas ce qu'ils vont faire et qui ont toujours bien réussi à l'école.

C'est ce que j'évoquais tout à l'heure et que je trouve dramatique. Ces étudiants sont arrivés à un stade où ils peuvent choisir plus que les élèves qui, à 15 ans, à l'endroit que vous décrivez, vont avoir du mal à remonter le courant, mais ces deux exemples montrent comment on n'a pas eu, avant, cette réflexion sur le fait qu'à cet âge ils n'aient aucune idée. Je préfère l'idée qu'un enfant dise, à 6 ans, vouloir devenir pompier et que progressivement, il se dirige vers autre chose. On a pu lui montrer avant ce qu'était le métier et il fait un autre choix. Quand à 15 ans, on ne sait rien du tout, c'est dramatique. Alors quand le les reçois, à 18 ans, ou en 2<sup>ème</sup> bachelier et parfois même au-delà (on a parfois des étudiants qui terminent des études d'ingénieur et ne voulaient pas les entreprendre), on voit que ce n'est pas qu'un problème pour ceux qui sont dans les filières les moins valorisées, c'est vrai pour tout le système. On n'aide pas nos élèves.

Au début, je pensais que le système était inique, qu'il sélectionnait à l'entrée du secondaire. En fait, le pire est que les parents choisissent une école dans laquelle ils veulent absolument inscrire leur enfant qui échoue dans cette école où il avait une chance sur deux de rater avant la fin du 1<sup>er</sup> degré.

On constate des effets pervers, pas seulement sur les élèves les plus fragiles sur lesquels ces effets se voient bien et pour lesquels vous assumez un énorme travail. C'est louable d'arriver à créer des structures pour eux, mais on paye dix fois le prix et vous le payez bien, à mon avis.

**D. Lamotte.** Quand le CEF a travaillé sur l'orientation à propos des deux semaines dévolues dans le cadre des 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années de l'enseignement secondaire pour se renseigner sur les possibilités de parcours dans l'enseignement

supérieur, nous avons fait des enquêtes tout à fait exhaustives sur ce que les écoles, les universités et les Hautes Ecoles proposaient.

Il faut se rendre compte du fait qu'il y a quelque chose de terriblement pervers dans le système. On entend le discours tenu aux jeunes les incitant à faire ce qu'ils ont envie de faire. Ils ont une certaine représentation des métiers de la communication, de la psychologie, etc. On retrouve 1000 étudiants en psychologie, 1000 étudiants en communication, qui lorsqu'ils sortiront n'auront pas de travail. Quand on parle de l'intérêt sociétal, il y a véritablement un conflit entre celui-ci et l'intérêt du jeune, alors que par ailleurs existe tout un dispositif dans toutes les universités pour les aider à s'orienter. Les orienteurs ou orienteuses que nous avons rencontrés à l'époque nous ont dit que, assez étonnamment pendant l'année académique, quand les élèves sont en 5<sup>ème</sup> ou en 6<sup>ème</sup>, ils ne vont pas beaucoup dans ces centres d'orientation, mais que par contre, il faudrait que les orienteurs travaillent 24 heures sur 24 entre le 15 août et la mi-octobre parce que les étudiants sont là et ne savent toujours pas ce qu'ils voudraient faire.

Il existe donc un vrai problème entre l'intérêt individuel et l'intérêt sociétal et il n'est pas résolu d'autant que les universités ont aussi intérêt à faire entrer 1000 étudiants en psychologie pour financer les études des médecins et des ingénieurs.

**A. Simon<sup>47</sup>**, chargé de mission au CPEONS. J'étais auparavant chef d'école dans une école en encadrement différencié.

Je rejoins tout à fait le collègue qui a pris la parole tout à l'heure. Je souhaiterais que l'on parle plus d'objectifs pour les chefs d'établissement, les équipes pédagogiques de terrain, plutôt que de

<sup>47</sup> L'enregistrement est de très mauvaise qualité. Que l'intervenant nous en excuse.

structures, de décrets, de circulaires. On a un peu l'impression de travailler pour répondre à l'administration plutôt que de s'occuper du terrain et de constater que pour régler de vrais problèmes, il faudrait agir d'une façon ou d'une autre, selon le public que l'on a.

En complément à l'intervention d'un autre collègue, pour combattre la cascade (je vais peut-être en choquer certains), puisqu'actuellement existe un 1<sup>er</sup> degré et qu'ensuite on tombe dans l'enseignement technique ou professionnel, pourquoi ne pas mettre tous les 1<sup>ers</sup> degrés dans l'enseignement qualifiant ce qui permettrait aux élèves de toucher au moins à certaines choses et puis, plutôt que de remonter dans la cascade, (... inaudible). Le départ se ferait dans l'enseignement qualifiant ou orientant (on peut l'appeler ainsi). Un 1<sup>er</sup> degré dans un enseignement orientant, puis un 2<sup>ème</sup> et un 3<sup>ème</sup> degrés dans l'enseignement qui convient le mieux à l'élève. S'il ne change pas d'école, il ne tombe pas dans la cascade. Il reste où il est.

**M. Demeuse.** Le sens d'un degré autonome est celui-là. C'est d'éviter le conflit d'intérêt. Ce que vous décrivez est amusant. Vous allez vite vous faire traiter de khmer rouge, très certainement. Vous vouliez être provocant, c'est fait.

Ce qu'il faut dire est ceci : le 1<sup>er</sup> degré fait partie de la formation initiale commune et à ce titre, fait partie d'un continuum organisable, avec des objectifs clairs. Après, on peut discuter et on ne tombe ni à gauche ni à droite. On va éventuellement vers la gauche ou vers la droite et cela pose la question de savoir si les établissements doivent être uniquement d'enseignement général ou uniquement d'enseignement technique et professionnel ou ne peut-on pas imaginer (ce que nos voisins du Nord ont fait) de travailler par domaines ? On pourrait, par exemple, travailler autour des métiers de bouche (ce n'est pas le métier de dentiste !), autour de l'automobile (soudeurs, ingénieurs). Cela suppose

que l'on ait éventuellement des filières très différentes mais qui ont un intérêt commun. Ce pourrait être une autre solution pour éviter cette dualisation-là.

Il n'est pas normal que ce soit le plus faible qui doive fournir le plus d'efforts. Dans le système tel qu'il existe aujourd'hui, si l'on veut avoir une carrière relativement aisée et si l'on n'est pas trop mauvais, on ne vous conseille ni de changer d'école, ni de filière, ni de réseau parce que les programmes seront différents.

Faut-il des programmes différents ? Peut-être qu'en prenant le problème par le haut et qu'à travers la CPU, l'intelligence descendra peut-être sur le système comme le Saint-Esprit et que l'on se demandera à quoi bon avoir des référentiels communs et puis des programmes différents. Le jour où on se dira cela, on pourra se poser la question : pourquoi des réseaux ? Ce n'est pas pour demain, je serai sûrement mort.

**D. Cliquant,** inspectrice pédagogique à la COCOF. Je vais parler à titre personnel.

J'entends beaucoup de réflexions par rapport à l'école et à l'enseignement.

En matière d'enseignement, nous sommes dans un schéma qui est ce qu'il était il y a 40 ans et correspondait à la société de l'époque. Tout était en phase et tout allait bien. Actuellement, vous avez remarqué un grand changement social au niveau des cultures (c'est une nouvelle donnée), de la situation économique.

L'idée du métier, pour les jeunes, comme pour certains parents, n'existe plus. On n'a plus de vision du métier, on ne sait pas ce que c'est que de travailler parce que l'on n'a pas eu d'emploi. C'est une nouvelle indication très importante pour dire qu'il faut aller vers une sensibilisation, une approche de ces différents métiers.

Tout le monde est d'accord pour dire que l'école est en crise. Nous sommes face à des difficultés et il nous faut réfléchir ensemble.

L'enfant doit être au centre de toutes nos préoccupations. Dans l'enseignement extraordinaire qu'est l'enseignement spécialisé, c'est le vécu quotidien. Ne l'oublions pas pour l'enseignement ordinaire ! Je suis certaine que les équipes en prennent conscience et adoptent des démarches dans ce sens, ainsi que les parents qu'il ne faut pas oublier. C'est un moment privilégié où peu importe le parent, même s'il ne parle pas bien le français, il sera très heureux de pouvoir communiquer, mais il faut trouver les outils, les moyens de la communication avec eux. C'est donc l'occasion ou jamais d'avoir cette réflexion et de construire ces outils.

Comment mettre en œuvre cette approche orientante et faire découvrir les métiers existants et les nouveaux métiers aux jeunes et à leurs parents ?

Si tout le monde se pose la question, il y aura un problème, un embouteillage en circulation. Il va falloir favoriser, institutionnellement, les partenariats avec des lieux où l'on peut voir comment se développent les métiers. Toutes les écoles doivent pouvoir avoir accès à ces lieux d'information et comment l'organiser. La Cité des métiers se développe à Liège. A Bruxelles aussi, j'ai entendu que des choses allaient s'ouvrir.

En ce qui concerne les équipes, on a parlé de la formation initiale des enseignants. On vit un grand moment de solitude parce qu'ils ne sont pas formés à ce dont je viens de parler. Je me vois difficilement interroger des directions et des équipes sur ce qu'ils mettent en place. C'est nouveau, ils doivent réfléchir. Il sera intéressant d'élaborer une réflexion dans les Hautes Ecoles et de construire des outils qui pourront encore être développés après, au sein des écoles qui se les approprieront, l'idéal étant de

construire des outils adaptés aux différentes institutions.

Nous avons évoqué les CPMS. Ils ont un rôle très important. Dans les écoles, ils sont surchargés de missions, d'année en année. Ils ont, entre autres, une mission d'orientation. Je me demande s'il ne serait pas intéressant qu'institutionnellement, soient désignés des conseillers à l'orientation, des personnes identifiées à ce domaine, dotées d'une formation et qui pourraient aider les écoles individuellement.

**B. Hubien.** Merci à Marc Demeuse, merci à chacune et à chacun pour vos interventions qui ont construit une première étape dans cette réflexion si importante vers une école vraiment orientante.

## 11. Atelier 2. Différenciation des apprentissages dans un cursus commun : un enjeu pour l'école de la réussite

**Expert : Laurent Lescouarch**

**Animateur : Philippe Van Geel**



**Ph. Van Geel.** Bonjour. Je me présente. Je suis un participant à la journée comme vous, mais j'ai été engagé par Luc Schollen pour présider la séance, étant donné qu'il y avait une défection de dernière minute.

Je ne présenterai pas Laurent Lescouarch qui l'a été ce matin. Mon rôle consistera à distribuer le temps de parole en m'appliquant pour que chacun puisse s'exprimer dans les délais impartis, mais avec toutes les libertés possibles et à faciliter les échanges entre Laurent Lescouarch et vous, puisque les principales idées qu'il voulait développer ont été émises par lui ce matin. La notion d'étayage est peut-être le plus interpellant parce que le plus nouveau. Il y avait aussi évidemment la différenciation pédagogique, le

changement de métier, le soutien, qui doivent certainement susciter des réactions.

**L. Lescouarch.** Globalement, ce matin, j'ai essayé de développer 4 points :

- la question du rapport à la forme scolaire,
- la question de la professionnalité que cela impliquerait,
- la question plus globale des curriculums (que met-on dans des apprentissages différenciés ?),
- la question de l'étayage où je n'ai peut-être pas été suffisamment clair. Cette notion a été vulgarisée par le psychologue Jérôme Bruner, assez méconnu, mais très intéressant. Dans une approche qu'il appelle une psychologie historico-culturelle, il considère que d'une certaine manière, tout apprentissage est par définition situé et doit donc prendre en compte l'histoire de l'individu. D'autre part, dans tout son travail, il essaie de montrer que ce qui se joue dans une situation d'apprentissage, c'est la capacité d'étayage, d'accompagnement de l'adulte vis-à-vis de celui qui apprend. Les travaux de Bruner commencent au départ par des études sur les primates, ensuite sur l'humain. C'est pourquoi je lie différenciation et étayage.

J'ai une formation d'instituteur où l'on m'a formé à penser qu'il fallait différencier. Je devais être capable de penser à une situation problème correspondant aux prérequis de chacun de mes élèves et de leur proposer un support qui leur soit adapté, dans un cheminement qui soit progressif (pédagogie par objectifs).

Je travaille cette notion depuis 4 ou 5 ans. Je me rends compte que c'est très compliqué pour les enseignants parce qu'on les invite à un métier totalement différent. Un métier qui consisterait, alors qu'ils sont avec 30 ou 40 élèves, à chercher à individualiser toutes leurs interactions. Si je rentre

sur une notion d'étayage plus large, cela invite à penser le métier en termes de régulations, soit par des interactions personnelles, soit par un aménagement du milieu (ce que j'appelle l'étayage par le cadre), c'est-à-dire en pensant le milieu pour que la personne soit en situation, elle-même, d'aller chercher des ressources.

Ce que je n'ai pas eu le temps de développer ce matin et qui m'intéresse beaucoup, c'est le fait que l'on a oublié que jusqu'en 1830, il y avait deux modèles concurrents dans les systèmes scolaires. En 1830, on fait le choix de la forme scolaire qui est la nôtre et qui est la nôtre en France : deux modèles en concurrence à savoir l'enseignement simultané et l'enseignement mutuel.

- L'enseignement simultané est le modèle dans lequel il y a un enseignant savant (magister) qui maîtrise le savoir et qui va le transmettre à de très grands groupes de manière uniforme et homogène.  
- L'autre modèle, plutôt anglo-saxon, consistait à penser que le magister était le garant du savoir, mais qui pouvait le transmettre à une série de ses élèves initiés, plus avancés, qui eux-mêmes pouvaient devenir enseignants des autres. C'est ce qu'on appelle l'enseignement mutuel, c'est-à-dire un système pyramidal.

Les systèmes anglo-saxons ont gardé une part d'enseignement mutuel. Pour les systèmes latins, je vous laisse deviner ce qu'on a choisi vers 1830 comme modèle dominant.

Cette réflexion m'intéresse beaucoup parce que je suis convaincu qu'effectivement, les enseignants n'ont pas le don d'ubiquité et que l'entrée par l'individualisation est une impasse. Je le dis d'autant plus sérieusement que je l'ai pratiquée en pédagogie Freinet. En pédagogie Freinet, dans le fondamental, on sait faire de l'individualisation. Cela s'appelle le travail individualisé et on le fait au maximum une heure par jour. Dans ma classe, de 15h30 à 16h30

tous les jours, j'avais du travail individualisé où mes élèves travaillaient avec des programmes individualisés sur fichiers, choisis, adaptés à leurs niveaux. Je corrigeais le soir. Cette individualisation est une piste, mais ne peut pas être la réponse unique à la question de l'individualisation.

Si vous regardez les pédagogies alternatives dont on parlait ce matin (je travaille avec la pédagogie Freinet et avec des établissements en France expérimentaux comme le collège d'Hérouville Saint-Clair dans les 4 premières années du secondaire.), ils arrivent à mettre en place des formes d'apprentissage où il y a un étayage qui ne passe pas forcément par l'adulte, mais qui passe par un aménagement des dispositifs qui ouvre des ressources qui permettent un étayage mutuel. Quand on discute avec des enseignants en formation de l'étayage mutuel, on se heurte à des représentations comme la représentation du magister où c'est l'enseignant qui sait, et par conséquent, faire enseigner à des élèves par d'autres élèves constitue un exemple de blocage fréquent.

C'est la raison pour laquelle cette question est, pour moi, systémique. Il faut, à un moment donné, dépasser des représentations pour pouvoir s'autoriser des pédagogies qu'aujourd'hui on n'utilise pas, mais qui fonctionnent. Je peux garantir que l'étayage entre élèves fonctionne quand il est bien pensé. Par contre, il ne faut pas aller le mettre à n'importe quelle place.

Un collègue, Alain Marchive de l'université de Bordeaux, a fait toute une thèse sur les interactions de tutelle entre élèves. Il montre très bien que quand ces choses sont pensées, structurées, c'est un levier d'apprentissage et de différenciation extrêmement intéressant, mais que les obstacles sont d'abord et avant tout dans la représentation des enseignants eux-mêmes. Fais-je bien mon boulot quand ce sont des élèves qui enseignent à d'autres élèves ?

Voilà donc quelques éléments de précision pour lancer le débat.

**A. Colarte**, CSC-enseignement. J'aurais voulu savoir quel levier, quelle stratégie efficaces vous identifiez pour permettre à l'enseignant d'évoluer dans sa vie professionnelle. Vous l'avez évoqué un peu, mais en avez-vous quelques-uns dans le tiroir ?

**L. Lescouarch**. Il faut distinguer des typologies de collègues. Il y a des collègues militants pour lesquels le développement professionnel est quelque chose de quasiment naturel et de structuré dans leurs parcours. Pour ceux-là, une réforme comme la vôtre ne sera pas un problème. Cela le sera peut-être, mais après. Au départ, cela ne sera pas un problème parce qu'ils vont l'investir, se mobiliser, se l'approprier très vite. Par contre, ils risquent d'être très vite déçus parce que les effets produits ne vont pas être aussi rapides qu'ils l'attendent et ils vont se retrouver très vite confrontés à des inerties du système.

Vous avez une réforme d'avance sur nous, ce sont les compétences et quand je vois l'état dans lequel on est 20 ans après... Nous avons une réforme d'attente sur vous, c'est celle du tronc commun. Quand on voit chez nous l'état dans lequel elle se trouve, il faut être prudent.

Ces militants, cette espèce d'avant-garde éclairée de la pédagogie, vont se mobiliser très vite, mais vont aussi très vite se décourager s'il n'y a pas moyen de diffuser ces innovations. On voit cela dans les mouvements pédagogiques. Je travaille avec le CRAP<sup>48</sup>, les "Cahiers pédagogiques" en France où des collègues sont vraiment sources d'invention, de projection, mais où certains finissent par se décourager parce qu'ils éprouvent bien du mal à diffuser leurs pratiques.

Un avantage que vous avez en Belgique est que l'échelon "établissement" est un échelon pédagogique possible. En France, la centralisation du système fait qu'il est très compliqué de monter des projets innovants à l'échelle d'un établissement. L'échelle du changement est à penser. Y a-t-il des possibilités de dynamique au niveau de l'établissement ? A côté, il y a les "malgré nous" de la pédagogie chez les enseignants. Je n'en indiquerai pas la proportion, mais je crains fort qu'elle avoisine les 60-80% globalement. Je ne sais pas ce qu'il en est chez vous. Ce sont des collègues qui font leur métier, qui veulent bien le faire, mais qui ne se revendiquent pas comme étant des militants, des vecteurs de changements et qui sont d'abord inscrits dans leur professionnalité telle qu'elle a été inscrite quand ils ont été recrutés. Pour ceux-là, le changement est sacrément compliqué parce qu'il est une prise de risque qu'ils ne souhaitent pas. Parce qu'ils ne le souhaitent pas, le changement doit être accompagné. Ce type de collègues enseignants, dès qu'une institution préconise un changement sans en penser les conditions de l'accompagnement, a très vite la possibilité de prendre la tangente, soit du côté des moyens, soit du côté de la formation.

Il ne faut pas nier ces phénomènes. Cela fait 40-50 ans que l'on vit dans des discours de changements pédagogiques. Il faut voir l'état des systèmes. En France, notre formation est masterisée. Ce qui m'interpelle beaucoup, c'est que l'on forme les débutants sur le modèle "expert". Cela me pose un problème majeur aujourd'hui par rapport à la notion de zone de développement professionnel dont je parlais ce matin. Je crois qu'il faut penser les formations d'enseignants à partir d'où en sont les enseignants. L'expérience n'est pas de l'expertise. Certains enseignants ont 30 ans d'ancienneté, mais en termes d'expertise, ils sont quasiment au même stade que des débutants parce qu'ils sont dans un mimétisme de pratiques qui font qu'ils ne sont pas dans une dimension réflexive de leur action.

---

<sup>48</sup> CRAP : Centre de Recherche et d'Actions Pédagogiques

Mes collègues de Clermont-Ferrand<sup>49</sup> et parmi eux, Luc Ria, travaillent beaucoup sur le sujet. Ils ont créé un outil qu'ils vont essayer d'ouvrir à l'international. Il s'appelle "NéoPass". Cet outil montre les stades de développement professionnel. Il permet de voir comment un débutant, dans la prise en main de la classe, a pour premier réflexe d'essayer d'avoir la paix sociale. Pour l'avoir, il va se mettre dans un imaginaire du métier qui ne va pas du tout fonctionner par rapport aux enfants qu'il a en face de lui. Après, il va passer à une 2<sup>ème</sup> phase de son développement professionnel. C'est le contrôle. Il va utiliser l'écrit comme forme de contrôle et non pas pour apprendre. Finalement le développement professionnel expert se fait le jour où on commence à comprendre que c'est en mettant les élèves au travail qu'on arrive à avoir la construction du climat de travail.

Ces collègues de Clermont-Ferrand ont construit des outils et je crois que pour la différenciation pédagogique, c'est pareil. Dire à des jeunes débutants, comme on l'a fait pour moi quand j'étais en formation en 1995, que dès qu'un des élèves n'a pas appris, il faut lui construire une remédiation sur mesure, je crois que c'est totalement contreproductif aujourd'hui. Les accompagner, c'est leur dire que quand on a un groupe hétérogène, il faut faire en sorte qu'une fois par semaine les élèves aient à manger à leur niveau. C'est cela le 1<sup>er</sup> stade de développement professionnel d'un enseignant qui n'a jamais fait de la différenciation pédagogique. Ce n'est pas lui demander d'abandonner du jour au lendemain son cours magistral. Freinet a une formule que l'on comprend très mal si on ne connaît pas l'escalade : "Il ne faut jamais se lâcher des pieds avant de tenir des mains". Autrement dit, pour faire du changement, pour évoluer dans ses pratiques, il faut toujours avoir deux ou trois prises assurées. Par

conséquent, le changement est lent, long. Il suppose un accompagnement et le fait d'être dans une prise de risque mesurée. On peut analyser nos tentatives de réformes diverses et variées à travers ce prisme-là. Souvent on demande aux enseignants de jeter le bébé avec l'eau du bain, de faire table rase du passé. C'est totalement contreproductif parce que d'abord, on explique implicitement que ce que faisaient les personnes auparavant était mauvais et donc on les culpabilise et ensuite, on leur propose des modèles "expert" qui ne sont pas encore accessibles. Toute la question de la formation se joue dans cette progressivité et pour moi, aujourd'hui, l'enjeu de formation n'est pas celui de la formation initiale, mais celui de la formation continue où les systèmes sont en grandes difficultés.

Il est normal, de mon point de vue, que la formation initiale serve à donner le kit de survie, mais si on n'a pas la garantie, dans un système, de donner ensuite les outils qui permettent le développement professionnel ultérieur, c'est un vrai problème. Je connais un tout petit peu votre formation d'instituteur primaire. J'ai le sentiment que vous êtes dans des problématiques assez proches de celles que je connais en France, avec une formation continue qui est très limitée.

L'intervention de la personne suivante est totalement inaudible. L. Lescouarch lui demande de répéter la fin et redit ce qu'il vient d'entendre, à savoir que cette personne n'a jamais vu un enseignant faire de la pédagogie différenciée.

**L. Lescouarch.** Les enseignants qui font de la pédagogie différenciée ne sont pas majoritaires, mais j'en ai vu.

Je n'ai pas osé le dire ce matin, mais je crois que la problématique du fondamental n'est pas du tout la même que celle du secondaire, dans la mesure où le fondamental est structuré historiquement sur des questions de pédagogie, où la question des savoirs

<sup>49</sup> Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand. Laboratoire ACTE : Activité, Connaissance, Transmission, Education

est une question dont je ne dirai pas qu'elle est secondaire mais qui est équilibrée avec la question des formes pédagogiques, y compris dans la formation des agents, alors que dans le secondaire, on sent bien que la question de la discipline, du modèle du magister est beaucoup plus forte. Vous avez un grand nombre de personnes qui considèrent qu'à partir du moment où elles maîtrisent le savoir qu'elles ont à enseigner, elles ont la compétence pour enseigner. Mon mentor, Jean-Pierre Astolfi, formulait cela très bien. La question est celle-ci : un enseignant du secondaire a-t-il besoin de formation pédagogique ? Je partage entièrement votre avis et je crois que c'est pour cela que l'on voit beaucoup moins de pédagogie différenciée en secondaire parce que les collègues ont très peu de formation pédagogique, en tout cas beaucoup moins que dans le fondamental.

J'étais hier dans un collège expérimental en France où les collègues font de la pédagogie différenciée, mais ce ne sont pas n'importe quels collègues. Je vais abonder dans votre sens. Ce sont des collègues militants qui sont cooptés dans un établissement qui, à l'échelle de l'établissement fonctionne à trois temps : un tiers du temps pour les cours classiques, un tiers du temps en approche tutorale, autrement dit en accompagnement des élèves en collectif ou en individuel, et le dernier tiers en projet d'ouverture culturelle. Tout cela fait qu'on est dans un établissement qui fonctionne de manière radicalement différente. C'est dans ce contexte-là que je vois de la pédagogie différenciée.

J'aborde la question de la formation. J'ai monté en France un master qui vise plutôt à penser la formation sous forme d'accompagnement parce que je crois que les modèles de formation descendante ne fonctionnent pas, même en formation continue. Tant qu'on ne prendra pas en compte l'analyse des besoins, les représentations et l'état de pratiques des enseignants tels qu'elles sont, on risque à chaque fois de leur proposer des modèles descendants qu'ils

ne s'approprient pas parce qu'ils n'en voient pas la pertinence. Je suis convaincu, comme vous, que l'enjeu est de penser la formation en termes d'accompagnement, c'est-à-dire de partir d'où en sont les professionnels, de connaître leurs besoins pour les aider à évoluer dans leur prise de conscience. Il faut des formations qui sont beaucoup plus du côté de l'organisation apprenante, qui se jouent beaucoup plus à l'échelle des pairs et des établissements. C'est un enjeu énorme parce que cela suppose des formateurs qui n'ont pas les mêmes compétences. La compétence d'un formateur à accompagner n'est pas celle d'un formateur à faire une conférence.

**M.-P. Gillet**, directrice d'un DOA, d'un 1<sup>er</sup> degré autonome de l'enseignement secondaire.

Je voudrais poser une question très concrète. Le 1<sup>er</sup> degré, chez nous, compte 2 ans et 3 ans pour les enfants qui ont des difficultés.

Cette 3<sup>ème</sup> année est très difficile à organiser. Nous avons déjà testé deux façons de l'organiser. Une façon est de rassembler tous ces enfants en difficultés dans une même classe et avec une équipe motivée, d'essayer d'adapter l'enseignement à leur niveau. On a constaté, après quelques années, que se mettait en place une spirale négative dans la classe parce qu'ils sont tous en difficultés, qu'ils ont du mal, que les enseignants deviennent fatigués. La 2<sup>ème</sup> formule que nous venons d'essayer de mettre en place est de répartir ces enfants dans d'autres classes d'enfants qui sont dans leur 2<sup>ème</sup> année du 1<sup>er</sup> degré secondaire et de rassembler ces enfants-là à raison de 4 heures par semaine. C'est la seule possibilité que nous avons avec les moyens budgétaires dont nous disposons. J'entends déjà des enseignants proposer de les regrouper tous dans la même classe.

Je suis vraiment devant une question que nous n'arrivons pas à résoudre. Nous discutons entre nous



et nous avons chaque fois des biais qui viennent contrecarrer l'organisation que nous mettons en place. Que faire ? Comment faire ?

**XXX**<sup>50</sup>. Dans le même ordre d'idée, j'envisage de créer un certain nombre d'activités complémentaires et de créer des parcours dans ces activités : des blocs de 2 heures répartis sur la semaine, une quinzaine pour 200 élèves environ pour individualiser le parcours.

Or, ce matin, vous aviez l'air de dire que l'externalisation n'était pas ce qui était le mieux, à vos yeux.

Je suis confronté au même problème que madame et je ne parviens pas à trouver la bonne formule pour m'occuper de ces enfants à besoins spécifiques.

**L. Lescouarch**. Vous cherchez à me piéger. Je vais répondre simplement. Mon expérience est celle d'un enseignant spécialisé dans ce qu'on appelle en France "les réseaux d'aides spécialisées"<sup>51</sup>. J'y ai travaillé une dizaine d'années. On était dans le même modèle que vous configurez.

L'externalisation momentanée ne me dérange absolument pas, si elle est un plus par rapport à une différenciation au quotidien dans la classe. Dès qu'on met en place un dispositif d'accompagnement extérieur, le risque est que les enseignants considèrent que comme il y a un dispositif de 2, 3, 4 heures où on va faire de l'homogénéité, du coup on n'a pas besoin de s'occuper de différenciation dans le quotidien de la classe.

J'ai fait une recherche il y a 3 ans sur ce que l'on appelle en France les "Internats d'excellence" créés à

---

<sup>50</sup> L'intervenant qui voulait réagir à ce qu'il venait d'entendre ne s'est pas présenté.

<sup>51</sup> RASED : Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

l'initiative du président N. Sarkozy. L'idée était de dire que des jeunes de milieux populaires n'ont pas les prérequis pour réussir à l'école parce que leur milieu est pathogène. On va les mettre en internat et travailler sur trois dimensions : la compensation socio-culturelle (référence à Bourdieu), la socialisation générale, la socialisation au travail scolaire apprendre à apprendre, méthodologie). On est sur un modèle qui consiste à adapter l'enfant à l'école. Ce modèle a été mis en place et au bout de trois ans, nous en avons fait l'évaluation. Je suivais deux internats. Notre constat était en termes de résultat : pas grand-chose, ni bien ni mal. Par contre, on a été surpris de constater que les enseignants étaient super-contents. Nous avons été interviewer des collègues enseignants qui ont dit qu'ils trouvaient très bien le dispositif parce que, comme les jeunes sont accompagnés pour les devoirs, comme on leur explique mieux ce que nous, les enseignants, attendons, on peut mieux donner cours qu'avant. A l'observation dans les classes, ce dispositif qui est une forme d'externalisation, de prise en charge de l'adaptation à la forme scolaire, a renforcé la forme scolaire. Autrement dit, il y avait encore moins de différenciation dans les classes qu'il n'y en avait au départ et c'est d'une certaine manière assez logique. C'est la raison de ma position sur le soutien externalisé. Ce n'est pas de dire qu'en soi, c'est un problème, mais de voir que le soutien, peut être l'alibi pour ne pas mettre en place la pédagogie différenciée. S'il y a soutien et pédagogie différenciée, alors c'est intéressant.

C'est le modèle des réseaux d'aides spécialisées en France où je travaillais. Mes élèves étaient 5 heures par jour dans leur classe généraliste, avec leurs enseignants et les autres enfants. Cela évitait de les couper de leur classe et de les désigner, d'une certaine manière, mais ils venaient 45 minutes par jour pour travailler avec moi, enseignant spécialisé, où je travaillais sur d'autres dimensions de l'apprentissage pour les aider à rester dans le cursus ordinaire. Si c'est cela l'externalisation, cela me

paraît intéressant. Votre modèle peut être très intéressant, à condition que les collègues ne prennent pas acte du fait qu'il y a 4 heures où les enfants vont être en groupe homogène d'élèves en difficulté pour ne pas différencier au quotidien.

Si l'externalisation remplace la différenciation, il y a un problème. Si elle renforce la différenciation dans la classe, elle peut être un atout intéressant parce que ces élèves ont besoin, à un moment donné, d'être dans des espaces transitionnels homogènes où ils se sentent en réussite.

**M.-Cl. Gerkens**, inspectrice. Je voudrais réagir aux trois interventions. Je parle en tant qu'enseignante ayant fait le degré différencié et en tant qu'inspectrice aujourd'hui dans le secondaire inférieur.

Mes constatations globales par rapport à ces deux fonctions sont que quand on fait un degré différencié, on essaie de donner des armes à des élèves en difficulté et avec des faiblesses certaines. Ces armes permettent à certains, mais pas toujours, d'évoluer positivement.

Quand on parle, comme madame le disait, d'heures de soutien greffées à des heures communes, cela permet à ces élèves de régler des problèmes ponctuels qu'ils rencontrent dans certaines matières, généralement les matières principales qui sont mathématique, français, langues.

Ce soutien existait dans ce créneau-là. Les élèves recevaient de l'aide ponctuelle pour des problèmes spécifiques, puis regagnaient le groupe. Il faut savoir qu'aux âges où on les réceptionne à ce moment-là, leur gros problème est celui de leur image personnelle et donc, la confiance en eux. Quand on parvient à régler certains problèmes ponctuels, on redonne confiance dans les heures qui suivent. Cela soutient la formation commune où évidemment il faut avoir affaire à une équipe pédagogique ayant

suffisamment d'ouverture pour appliquer la différenciation. Quand on conjugue le tout, on arrive à ce que ces élèves réussissent. Ce ne sont pas des mots, c'est du vécu. Je constate que c'est dans les classes hétérogènes qu'on récolte le plus de réussites scolaires. Je crois que tout un chacun a le droit (et particulièrement, certains enfants qui vivent des choses très difficiles à notre époque) à des moments de faiblesse et peut être en décrochage avec certains points de matière. Si des choses sont mise en place pour essayer d'y remédier, au moins les aide-t-on à passer ce cap. Cela ne peut pas tout régler, mais cela règle une partie.

**XXX**<sup>52</sup>. On a maintenant la possibilité de réduire les grilles à 30 heures. Cela fait déjà 2 heures par classe qui sont récupérées. Cela fait chez moi 12 ateliers. Mon école fonctionne par période de 45 minutes. Je récupère donc 3 périodes par semaine. Pour mes 240 élèves, je peux potentiellement créer 20 ateliers spécifiques et je peux même créer une petite cellule qui générerait le passage des élèves en fonction de leurs besoins. Mais je reste en questionnement. Pour l'instant, c'est à l'état d'ébauche. C'est pour cette raison que je suis ici aujourd'hui, pour avoir des idées supplémentaires.

**Cl. Foschi**, inspecteur de l'enseignement secondaire. Il me semble que le conflit qui existe entre la différenciation et le groupe externe de soutien tient aussi à la façon dont les élèves arrivent dans les groupes de soutien. Généralement, on constate des échecs et on envoie l'élève dans le groupe de soutien sans autre forme de procès.

L'intérêt de la différenciation réside aussi dans le fait que pour pouvoir différencier, les professeurs doivent connaître beaucoup mieux le profil de leur élève puisqu'ils doivent savoir où il se situe pour adapter la différenciation.

---

<sup>52</sup> L'intervenant ne s'est pas présenté.

A partir du moment où on organise des groupes de soutien, si l'envoi dans le groupe de soutien se faisait sur une définition du profil de l'élève et des lacunes qu'il doit aller combler dans le groupe de soutien, la différenciation serait un moyen tout naturel d'arriver à cette définition et de faire en sorte que l'élève, dans le groupe de soutien, n'y va pas parce qu'il est exclu du groupe comme étant trop faible, ce qui est une définition négative, mais il y va pour chercher quelque chose de positif qui lui manque.

Aujourd'hui, la très grande faiblesse des dispositifs de soutien, la plupart du temps dans les établissements, tient dans le fait que cela demande beaucoup de moyens pour coordonner les choses, pour amener les enseignants à définir exactement les raisons pour lesquelles on va dans le groupe de soutien et ce que l'on y va chercher.

Quand vous parliez du changement de profession, dans mon expérience professionnelle, quand je vais voir les collègues en classe, ils sont presque toujours focalisés sur ce qu'ils doivent enseigner, sur les contenus, sur le respect du programme. C'est peut-être en partie un peu de notre responsabilité puisque les références sur base desquelles on va les voir, c'est le programme, mais ils sont comme des gestionnaires du contenu qu'ils doivent enseigner. Pour faire de la différenciation, ils devraient être des gestionnaires des apprentissages. C'est ce grand passage qu'il faudrait pouvoir arriver à faire. Ils doivent pouvoir comprendre qu'il est plus important de ne pas voir la totalité du programme, mais avec un niveau de maîtrise élevé pour les élèves, où ce qu'ils ont appris constitue une base sur laquelle construire quelque chose, plutôt que de voir la totalité du programme, mais avec un faible niveau de maîtrise chez les élèves et dès lors sans base d'appui pour pouvoir construire la suite.

**XXX**<sup>53</sup>. Je suis inspectrice de français et je voudrais témoigner de mon expérience sur le terrain. Je constate que beaucoup d'enseignants sont de bonne volonté et qu'ils veulent vraiment aider tous les élèves. Je ne mets jamais en question leur bonne volonté. Là où ils sont dépourvus, selon moi, c'est pour poser un diagnostic et pour prendre du recul.

Je pense qu'une formation serait bien nécessaire pour les aider à identifier différents modes cognitifs, différents rythmes d'apprentissage. Tous développent, avec le temps, une expérience, mais elle est souvent focalisée sur un seul mode transmissif qui prédomine et la variation des approches au sein d'une même classe permet de résoudre beaucoup de choses sans devoir forcément isoler un groupe d'élèves pour travailler différemment avec eux. Ce devrait être le gros point sur lequel se pencher dans les formations.

**L. Lescouach.** Vous soulevez une question que je n'ai pas abordée ce matin, mais qui pour moi est essentielle. C'est la question des grilles de lecture de la difficulté.

Nos collègues sont démunis parce que la formation initiale est centrée exclusivement sur un paradigme que j'appellerai "les didactiques" et un peu (beaucoup plus en Belgique qu'en France) sur la psychopédagogie. Dès lors, quand un élève est en difficulté, les grilles de lecture qu'on mobilise pour comprendre cette difficulté, ce sont celles-là.

Or, la difficulté scolaire, le décrochage peuvent naître d'autres dimensions. J'ai la chance de travailler avec des collègues de Paris VIII<sup>54</sup>, Elizabeth Bautier, Patrick Rayou, qui ont développé un autre modèle d'explication. Ils parlent de la question des malentendus scolaires. Le changement de forme

---

<sup>53</sup> L'intervenante ne s'est pas présentée.

<sup>54</sup> Paris VIII : Université de Vincennes Saint-Denis

scolaire qui est lié à l'entrée dans le secondaire est producteur d'un nombre de malentendus extrêmement important qui font que la règle du jeu du scolaire (que Philippe Perrenoud appelait le curriculum caché) devient totalement opaque pour grand nombre d'élèves. Ils se retrouvent dans un univers dans lequel ils ont énormément de mal à construire du sens puisqu'en fait la règle du jeu qu'ils croient connaître n'est plus la règle du jeu. Dans le fondamental, l'attente est essentiellement la restitution et la compréhension de manière seconde, alors que dès que l'on est dans le secondaire, l'attente principale des enseignants est la compréhension et ensuite la déduction application. La restitution a priori devient un enjeu mineur. Si un élève continue à penser que la restitution est un élément central de ce que l'on attend de lui, un malentendu se crée.

Quand vous dites "poser un diagnostic", il y a à poser le diagnostic didactique dans le rapport de l'enfant au savoir qu'il a à apprendre, mais il est fort probable que nous avons dans les classes un nombre d'élèves pour lesquels les choses se jouent en amont, dans des représentations de la façon dont on apprend que j'appelle les 3 rapports.

Je pense que 3 types de rapports jouent.

- Il y a le rapport à l'école, la manière dont on pense à quoi servent les finalités de ce système scolaire et quelles sont ses règles implicites de fonctionnement.

- Il y a le rapport aux savoirs, la manière dont les savoirs fonctionnent, la manière épistémologique et ce que sont leurs usages sociaux.

- Il y a le rapport à l'apprendre. C'est la manière dont un individu doit s'y prendre pour apprendre. Je travaille avec des enfants de 6 à 7 ans qui pensent qu'apprendre, c'est la pensée magique. Il y a ceux qui savent et ceux qui ne savent pas. Pour eux, apprendre n'est pas un processus qui nécessite du

travail et de la frustration, qui nécessite de différer le fait de savoir. Je crois que nous sommes aussi dans des évolutions sociétales sur cette question-là. Nous sommes face à des enfants confrontés à l'immédiateté dans beaucoup de domaines. Apprendre est long. Le temps de l'apprendre devient un temps qui peut devenir compliqué.

C'est la raison pour laquelle je pense que le soutien scolaire fonctionne très mal. Le soutien scolaire est souvent centré sur des questions exclusivement de reprise scolaire dans le champ didactique, à l'identique ou parfois avec quelques variations de forme. Or, nous avons à l'entrée du secondaire une rupture fondamentale de mode de vie, mais aussi de rapport à l'apprendre puisqu'on est beaucoup moins accompagné par des adultes et qu'on est confronté à la diversification des disciplines et à leur logique interne propre qui font qu'à un moment donné, il y a un saut cognitif énorme entre le fondamental et le secondaire. Ce saut cognitif est très peu accompagné parce qu'il est censé aller de soi.



**J.-P. Degives**, conseiller du Secrétariat général de l'enseignement catholique. Ma question est la suivante : le numérique peut-il constituer une ressource qui contribue à la différenciation des apprentissages dans un cursus commun ? Et si oui, comment ?

**L. Lescouarch.** Et c'est moi qui dois répondre à cette question ! Après, je peux être ministre.

Je suis très partagé sur le numérique. Dans mon laboratoire, j'ai plusieurs collègues qui travaillent sur le numérique et nous avons des échanges très fructueux.

Si le numérique est vu comme étant simplement une espèce de replâtrage de vieilles méthodes pédagogiques en les rendant plus clinquantes, je ne suis pas convaincu.

Si le numérique est, par contre, la possibilité de penser un accès aux ressources réfléchi, pédagogiquement structuré et intelligent, il me semble qu'il apporte peut-être des pistes dans la différenciation parce que cela nous permet d'innover beaucoup plus facilement dans des formes pédagogiques.

J'ai quitté ma classe depuis 10 ans, je dois faire attention à ce que je raconte. J'avais fait le choix d'avoir deux PC dans ma classe et je ne voulais pas de salle informatique parce que je considérais que si j'allais dans la salle informatique, j'allais mettre en place un enseignement des multimédias. Si j'avais deux PC connectés à Internet, quand chacun de mes élèves faisait son texte de correspondance ou une recherche documentaire, il pouvait avoir un accès à des ressources.

Il me semble que les TIC<sup>55</sup> comme ressources sont un point d'appui intéressant de la différenciation pédagogique, mais si ce sont les TIC comme enseignement standardisé, j'ai davantage de réticences.

Je sais que vous êtes, comme nous, très socioconstructivistes. Le socioconstructivisme est

une théorie de l'apprentissage, pas de l'enseignement. On apprend de manière socioconstructiviste, mais après, sait-on enseigner de manière socioconstructiviste ? Je serais beaucoup plus prudent.

Par rapport aux TIC, il me semble que le behaviorisme fonctionne en partie tout de même. Je pense qu'aujourd'hui, le behaviorisme est plus présent dans les classes que le socioconstructivisme et que dans toute une série de phases d'entraînement qui sont nécessaires pour l'apprentissage, les outils technologiques sont d'une efficacité redoutable.

Nous avons des logiciels qui, si je les analyse a posteriori, étaient plutôt d'inspiration behavioriste, avec des exercices d'entraînement systématiques, avec un feed back, etc. Dans l'absolu, ce n'est pas "méchant" si l'on est dans la phase d'entraînement.

Ma réponse serait la suivante. Utiliser ces apports technologiques dans les phases d'entraînement peut faciliter la différenciation. Certains logiciels sont bien faits. Par contre, ce qui serait dangereux, de mon point de vue parce que je reste un socioconstructiviste malgré tout, serait de les utiliser dans les phases d'apprentissage où l'on ferait du dressage.

Je ne sais si je répons bien à votre question, mais il me semble que les outils technologiques dans les phases d'entraînement peuvent être un point d'appui. Ils permettent de faire facilement de la diversification, de l'adaptation aux niveaux et de l'entraînement individualisé. Par contre, dans les phases d'apprentissage, je pense que ce serait très risqué parce que cela reste du behaviorisme et du coup, la question de la compréhension reste posée.

**J.-P. Degives.** Effectivement, les outils eux-mêmes changent et ne sont que des supports à des logiciels. Finalement, ils peuvent contribuer à l'apprentissage

---

<sup>55</sup> TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

à partir du moment où ils ont une détection fine des réactions des enfants, des temps mis pour répondre aux questions, pour vraiment analyser le mode de fonctionnement de l'apprentissage.

Je crois qu'à l'heure actuelle, mais plutôt dans la partie anglo-saxonne, on dispose de logiciels qui sont capables de produire des analyses qui concernent l'apprentissage et pas seulement la répétition ou l'entraînement. Ce qui n'existe sans doute pas beaucoup, voire pas du tout dans le paysage francophone.

**L. Lescouarch.** Il en existe très peu, mais je reste épistémologiquement dubitatif. Je veux bien les étudier en détail ces logiciels.

Ceux que je connais, produits par des collègues québécois sur le décrochage, me font un peu peur, à vrai dire. Je connais un peu des logiciels sur la dyslexie. On est sur des modèles où à partir d'observables, on prétend faire des diagnostics sans l'observation clinique. Cela me paraît extrêmement risqué. Les observables ne sont que des observables. C'est la mise en système de ces observables dans l'histoire du sujet qui permet de faire le diagnostic. Ces logiciels sont des outils d'informations intéressants qui permettent de multiplier très rapidement des évaluations de type diagnostic sur des capacités ou des compétences, mais en même temps, je crois que l'on ne pourra jamais se passer de l'observation clinique complémentaire, au risque de tomber dans un modèle un peu fou, techniciste. C'est le bémol que je mettrais à votre conception.

**XXX.** L'intervention de la personne est inaudible.

**Fr. Chatelain,** inspectrice de français. J'ai travaillé pendant six ans et demi dans un service de l'administration où l'objectif était d'accompagner les professeurs qui utilisaient une nouvelle technologie. On avait mis en place un projet qui s'appelait "passe portique" dont l'objectif était d'amener les élèves du

1<sup>er</sup> degré à utiliser l'outil informatique de manière "professionnelle", c'est-à-dire de s'initier au traitement de texte. Cela a eu pour effet que les professeurs qui se lançaient dans le projet et qui n'étaient pas des professeurs de bureautique étaient en général assez démunis. S'installait dans la classe un rapport qui était complètement différent, qui était celui du compagnonnage entre le professeur et les élèves, puisque certains élèves, en termes d'expertise, étaient bien plus avancés que les professeurs ou que leurs camarades. Le travail dans la classe devenait complètement différent et on voyait un réel progrès, spécialement pour des élèves qui étaient faibles par ailleurs dans les matières traditionnelles, mais qui prenaient confiance en eux parce qu'ils avaient pu expliquer au professeur quelque chose qu'il ne savait pas. De ce point de vue, je trouvais l'expérience intéressante.

**J. Maison,** récemment députée à la FWB. J'ai une petite expérience comme échevin de l'enseignement dans une commune bruxelloise. Je ne suis donc pas pédagogue, au contraire de la plupart d'entre vous. Je suis juriste de formation.

J'avais en tête deux réflexions par rapport à l'outil informatique. Jusqu'à présent, j'adhérais beaucoup à ce que vous disiez. Ici, j'ai l'impression qu'il y a un petit décalage, en tout cas de mon point de vue, parce que je pense que l'outil informatique numérique peut servir d'abord comme outil technique et ensuite comme outil pédagogique.

Il peut servir comme outil technique parce que parmi tous les élèves qui souffrent de troubles de l'apprentissage (j'ai pu le vivre dans les écoles dont j'assume la responsabilité), lorsque certains d'entre eux sont équipés de tablettes, d'ordinateurs ou d'outils numériques, ils ont plus de facilité à s'exprimer, tant pendant les cours qu'à l'occasion d'examens, parce que c'est un mode qui correspond mieux aux difficultés auxquelles ils sont confrontés.

D'autre part, il y a aussi l'aspect ludique. Vous mettez en exergue au début de votre intervention le côté très vertical de certains apprentissages ou une tradition qu'il ne faut pas mettre à mal ; il ne faut pas faire la révolution tout de suite. Néanmoins, certains élèves tant en primaire qu'en secondaire et surtout en secondaire, qui n'accrochent pas à un apprentissage vertical, préfèrent utiliser l'outil informatique, c'est-à-dire quelque chose qui les passionne ou qu'ils utilisent dans le cadre de leurs loisirs et qui peut s'avérer performant pour l'apprentissage.

En ce qui concerne l'informatique comme outil pédagogique, je renvoie "aux classes inversées"<sup>56</sup>. Je suppose que beaucoup d'entre vous en ont déjà entendu parler. Brièvement, le principe est que l'enseignant propose des tutoriels qui seront examinés par l'enfant à la maison, à son aise et à son rythme et qui constituent de l'apprentissage. C'est là qu'il apprend, qu'il s'imprègne de la matière. Le lendemain, en classe, on réalise les exercices. D'abord, l'enseignant teste un peu et pose des questions, fait réagir les enfants les uns par rapport aux autres. Il peut créer, à ce moment, des groupes de niveaux par rapport aux difficultés rencontrées par l'un ou par l'autre et par rapport aux différences de vitesse entre eux. Les élèves pourront s'entraider et à nouveau, ceux qui auront besoin d'un enseignement individualisé pourront recevoir l'enseignement vertical ou par petits groupes du professeur tandis que les autres pourront continuer à investiguer avec leur outil informatique en classe. Je trouve qu'il s'agit d'une option intéressante, mais le débat est ouvert.

**L. Lescouarch.** Je suis en partie d'accord avec vous, mais la limite de cette pédagogie-là, c'est la fracture numérique et celle aussi des apprentissages.

Plus on multiplie les outils technologiques, plus on convoque les différences sociales. Dès le début de la vie, les enfants n'ont pas déjà tous les mêmes rapports et pas tous les mêmes usages. Les usages sont sociologiquement marqués. Il ne faudrait pas que l'on puisse penser qu'il suffirait de mettre en place un support avec un outil.

En conséquence, il faut se demander ce que c'est qu'apprendre. Il y a des formes éducatives qui permettent de dissocier ce qui est de l'ordre du ludique de ce qui est de l'ordre de l'apprentissage. Il y a un vrai risque en multipliant les technologies "amusantes" de faire oublier à beaucoup d'élèves qu'apprendre, par définition, c'est une contrainte, c'est un rapport à la frustration. C'est pour cela que les pédagogies ludiques comme portes d'entrées sur les choses me paraissent intéressantes, mais il faut se méfier du fait que quand un bonbon est amer, si l'on met du sucre autour, au début cela permet de commencer à goûter, mais on va finir par retrouver l'amertume. C'est une des premières limites des entrées par le ludique. Ce n'est pas en rendant les choses un peu plus attrayantes au début, qu'on ne finit pas par rentrer dans le dur et le dur, c'est de la frustration.

Au sujet des classes inversées, je trouve que c'est un super-outil. Je pratique cela avec mes étudiants. Je suis convaincu que c'est un outil génial pour l'université avec des personnes censées être en capacité d'autodidactie. Mais penser la classe inversée dans le fondamental ou en début de secondaire, je crois qu'il faut y réfléchir pédagogiquement de manière très forte parce qu'il ne suffit pas de donner un cours. Il faut encore que les personnes aient la capacité de se l'approprier en travaillant seules. Vous me direz que c'est ce qu'ils font pendant les devoirs. Ce n'est pas faux parce qu'il y a un grand nombre de devoirs donnés qui portent sur des notions que les élèves n'ont jamais vues. Ils sont en classe inversée sans le savoir. Je pense que la classe inversée est un outil assez

<sup>56</sup> consulter le site [www.classeinversee.com](http://www.classeinversee.com)

intéressant et prometteur, mais il faut que les enseignants pensent les supports d'apprentissage de classe inversée comme étant des supports sur lesquels les élèves peuvent travailler seuls. Seuls, avec les compétences d'un élève du fondamental ou au début du 2<sup>ème</sup> degré ! Cela ne peut pas être simplement le fait de donner le contenu du cours. Il y a des malentendus possibles sur les classes inversées aujourd'hui parce que c'est le modèle universitaire.

Ce modèle universitaire, je le pratique. Je peux sans problème donner 50 pages à mes étudiants qui sont capables de les lire tous seuls. Sauf que je me rends compte que si je fais cela avec mes étudiants, il y a de nombreux moments où même sur un support écrit de 50 pages, ils ne sont pas assez autodidactes en début d'université pour s'approprier mon cours.

Ce sont de très bonnes pistes mais qu'il ne faudrait surtout pas prendre de manière naïve parce qu'elles supposent un travail pédagogique énorme sur les supports pour avoir des chances de fonctionner.

**J. Maison.** Je vous remercie. Je ne voudrais pas accaparer la parole mais faire trois réflexions sur ce que vous venez de dire.

La fracture numérique est une évidence et c'est un argument. Maintenant, des personnes même de milieux culturels ou socioéconomiques très bas, difficiles, faibles, disposent d'un panel d'outils informatiques et technologiques.

**L. Lescouarch.** Aujourd'hui, il n'y a plus de fracture numérique dans l'accès. C'est dans les usages.

**J. Maison.** Justement. Instaurer ce système de classe inversée, même en début de secondaire, c'est permettre d'universaliser l'apprentissage par l'outil numérique parce que, qu'on le veuille ou non, c'est comme l'apprentissage du code informatique, cela va nous dépasser à un moment donné.

La deuxième réflexion est celle-ci. D'accord ! Si on enrobe un bonbon amer de sucre, il ne le sera pas moins à un moment-donné, mais en même temps, on peut rappeler le dicton "On n'attrape pas les mouches avec du vinaigre".

La troisième réflexion, la voici. J'ai peut-être encore une certaine forme de naïveté, vous avez raison, mais je pense que le système de tutoriels, dépend surtout de la manière dont l'enseignant va pouvoir évaluer la façon dont l'élève l'aura appréhendé pendant son temps d'étude à la maison et ensuite de ce qu'il en fera en classe.

**L. Lescouarch.** Les mouches et le vinaigre, c'est l'argument imparable. Je suis d'accord avec vous, mais on est sur un changement de professionnalité. Un double changement que je crois difficile.

- Les élèves doivent comprendre que la question de la formation est de leur côté, alors qu'on les a habitués depuis qu'ils sont tout petits à penser les choses en termes de certification. L'idée de devoir travailler son cours tout seul en amont impose un sacré travail sur les représentations qu'il va falloir faire.

- Penser que le métier d'enseignant n'est pas de distribuer le savoir mais de répondre aux questions des élèves sur le savoir constitue un changement de paradigme complet.

Je le vis à l'université où je fais du cours inversé, mais beaucoup de collègues le refusent.

La forme scolaire dont je dis un peu de mal depuis ce matin finit, à un moment donné, par arranger tout le monde. Elle arrange les professeurs qui savent quel est leur métier dans la forme scolaire, elle arrange les parents en leur permettant de savoir ce qu'est un bon enseignant (celui qui fait cours, donne beaucoup d'évaluations et beaucoup de devoirs) et elle arrange aussi les élèves parce que dans le cours magistral, ils ont le choix de participer ou non, de se mettre en



retrait en position de zappeur. Dans un amphithéâtre, à l'université, c'est très drôle. Tout le monde a des ordinateurs et vous voyez ceux qui vous écoutent et les autres...

Donc, concernant la forme scolaire, il y a les trois catégories que je viens de citer à convaincre que ce n'est pas une bonne chose. Nous sommes une sorte d'avant-garde éclairée pour dire qu'il faut la faire évoluer, mais on est face à des réticences sociales très lourdes, je crois. Même pour l'élève le plus en difficulté, sa difficulté lui a permis de trouver une place dans le système, paradoxalement. Il n'est pas dit qu'à un moment donné, il va vouloir se remettre en mouvement, simplement parce que des adultes ont décidé qu'il devait se remettre en mouvement.

C'est pour cette raison que je rejoins les propos de Marc Demeuse sur l'enjeu de l'orientation. L'accompagnement des élèves dans leur projet d'apprendre quelque chose dans le lieu qu'est le lieu scolaire est pour moi la dimension fondamentale et elle commence dès l'enseignement fondamental. Il est trop tard d'y penser dans le secondaire.

**S. Grosjean**, ChanGements pour l'égalité<sup>57</sup>. J'ai beaucoup entendu parler de questions d'accompagnement. On le met à toutes les sauces. Cela commence à avoir un petit côté questionnant. On en parle sur le même ton que pour la remédiation ou le tronc commun. On a fait un beau paquet sans savoir ce que l'on y a mis dedans.

A la CGé, nous avons fait une étude sur le sujet, l'année dernière. Nous avons quelques pistes à proposer, mais c'est quelque chose d'extrêmement complexe qui peut amener tout et son contraire si l'on ne réfléchit pas vraiment à ce que l'on entend par accompagnement, à la qualité de celui-ci, à ceux qui sont mandatés pour le faire et à l'intérêt qu'il y a

derrière parce que l'accompagnement peut être très enfermant à certains moments.

**L. Lescouarch**. Je répondrai que, dans ce cas-là, ce n'est plus de l'accompagnement.

Mon idée est la suivante et je fais référence à Michel Vial, collègue de Montpellier, décédé cette année. Il distingue fortement deux postures : la tutelle et l'accompagnement. La tutelle est dans le "guidage". L'accompagnement est dans l'idée de "cheminer avec, à côté de". Le malentendu est que la forme scolaire n'est pas accompagnante. La forme scolaire est par définition dans la tutelle. On sait ce qui est bon pour les élèves. On les emmène là où l'on pense qu'il faut les emmener et c'est tout le paradoxe de mobiliser la question de l'accompagnement dans le champ scolaire.

La posture de l'accompagnement s'est développée dans la formation des adultes avec l'idée qu'on part du sujet et de son propre projet et qu'on chemine avec lui dans la réalisation de son projet. On est loin des déterminants de la forme scolaire.

Je partage entièrement votre analyse du fait que ce mot est devenu un mot-valise, utilisé à toutes les sauces et surtout à contre-sens, si l'on prend le sens que je viens de définir.

Cela ne me gêne pas du tout que la forme scolaire soit dans la tutelle, mais il faut qu'elle assume son rôle de tutelle. Il ne faut pas qu'elle prétende faire de l'accompagnement.

Un grand pédagogue du XIX<sup>ème</sup> siècle, Joseph Jacotot, a fondé sa réflexion sur trois principes dont celui du "maître ignorant". Il défend la théorie que pour enseigner quelque chose, il faut surtout ne rien y connaître parce qu'il définit la posture d'enseignant comme étant, avant tout, une posture d'accompagnateur et que dans le compagnonnage, on découvre ensemble. C'est un peu provocateur.

---

<sup>57</sup> CGé : ChanGements pour l'égalité

Que la forme scolaire assume la tutelle ne me dérange pas du tout mais par contre, dans les questions de décrochage (j'y ai un peu travaillé à la marge, ce n'est pas mon centre), on sait qu'avec les décrocheurs scolaires, il y a de gros problèmes liés à cela. On voit une institution qui est en permanence dans le guidage et la tutelle et qui ouvre des espaces en prétendant faire de l'accompagnement, mais un accompagnement où l'on n'est pas prêt à aller jusqu'au bout des choses, où l'on ouvre des petites fenêtres (définis ton projet, que veux-tu faire ?), mais où aussitôt le réel revient à la puissance 10 parce que le projet défini n'était pas faisable. La force de la tutelle, le guidage revient très vite et les orientations par défaut font partie de cela.

J'ai des entretiens avec des élèves de 4<sup>ème</sup> secondaire qui m'expliquent qu'ils veulent être pilotes de ligne. Dans les lieux d'orientation, on leur explique qu'il n'y a pas de problème. C'est leur projet, ils pourront être pilotes de ligne, sauf qu'ils ont déjà deux années de retard scolaire. Le jour où ils se rendent compte de la vérité et qu'ils sont orientés par défaut dans leur 8<sup>ème</sup> choix (mais on n'a pas 8 choix !), le contrat de confiance avec l'institution scolaire est totalement rompu. Je suis d'accord avec vous pour dire que le discours de type accompagnement aura été totalement contreproductif. Il aurait mieux valu, de mon point de vue, un discours tutelle.

Je pense qu'il faut ouvrir des espaces d'accompagnement mais quand on parle d'accompagnement, il faut savoir ce que l'on fait. C'est une dynamique et il faut pouvoir aller au bout de la dynamique, sinon elle peut être contreproductive.

**Ph. Van Geel.** Hélas, nous sommes déjà au terme du temps imparti. C'était passionnant. Merci beaucoup.

**L. Lescouarch.** Merci à vous et bon courage.

## 12. Atelier 3. Tronc ou cursus commun. Quelles finalités ?

**Expert : Bernard Delvaux**

**Animateur : Manuel Dony**



**P. Chighini**, chargée de mission au CEF. Bernard Delvaux a présenté, ce matin, sa position, ses idées. Il a lui-même qualifié sa position d'iconoclaste, d'utopiste, d'alternative.

Il serait intéressant de recueillir à chaud des réactions à cette idée de sortir de la boîte, du questionnement traditionnel et de se poser des questions plus fondamentales que les questions techniques et organisationnelles qui sont fréquemment avancées dès qu'on débat du tronc commun, du cursus commun.

**XXX**<sup>58</sup>. Je voudrais poser une question. Dans votre cursus de 7 à 22 ans, quelle est la place de l'enseignement supérieur ?

**B. Delvaux.** Je n'ai pas eu le temps d'exposer ce point, mais je crois qu'il ne faut pas occuper tout le temps du débat sur la discussion de mon modèle parce que je crois que ce qui est aussi intéressant, ce sont les questions sur les finalités.

Ce que j'ai voulu faire en proposant le modèle, c'est en quelque sorte de dire que probablement les missions telles que définies dans le décret "Missions" sont obsolètes et relèvent trop du consensualisme mou et que depuis lors, la société a profondément changé et change encore et que pour moi, si je peux espérer quelque chose du processus de "Pacte pour un enseignement d'excellence", c'est notamment de redéfinir les finalités de l'institution éducative. Y a-t-il encore moyen de définir des finalités qui sont partagées par tous les membres d'une société par rapport à l'éducation que l'on veut donner à tous les enfants ? Je n'en suis pas sûr.

Ceci était juste pour recontextualiser et aussi pour ne pas concentrer toute la discussion sur les modalités pratiques.

Pour répondre à votre question, le tronc commun devrait progressivement se réduire en termes de place dans l'horaire de formation et donc, au-delà de 18 ans, on serait dans un processus de maximum un jour par semaine, par exemple (je ne veux pas être trop précis). J'imaginai pour les jeunes de 18 à 22 ans, de manière indifférenciée en termes d'âge, un dispositif d'éducation qui peut être pertinent. C'est notamment un dispositif qui permet à une classe composée de personnes venant d'horizons tout à fait différents (étudiants des universités, des Hautes Ecoles, chômeurs et travailleurs) de se rencontrer

<sup>58</sup> La personne ne s'est pas présentée.

pour travailler cette compétence de rapport à l'autre, différent de soi. Pour le reste, les universités et les Hautes Ecoles peuvent rester pleinement opérationnelles, mais je trouve vraiment capital de sortir les universitaires de leur cocon, de permettre à des jeunes, qui ont eu un cursus scolaire plus court (qualifiant, par exemple) ou qui sont au chômage, de pouvoir être dans des dispositifs où ils sont confrontés à des gens en général positionnés plus favorablement qu'eux et où le dispositif pédagogique (et je comprends bien que cela exige de l'enseignant des compétences plus importantes) permet à ce jeune qui est "dominé" de pouvoir avoir réellement une place, une reconnaissance, une capacité de dire, débattre, être entendu.

**A. Bultot**, agence AEF<sup>59</sup>. Je veux interpeller Bernard Delvaux parce qu'il a le mérite de poser la question autrement. Finalement quand on parle de tronc commun, on parle d'une année et lui, il envisage des choses de façon autre. C'est un tronc commun qui se construit progressivement.

Si on regarde dans les pays où existe un vrai tronc commun, c'est quelque chose qui s'arrête et à partir de ce moment-là, à 14, 15 ou 16 ans (peu importe), il y a un vrai choix qui est pratiquement définitif. Soit on va vers le gymnasium et on accède à l'enseignement supérieur, soit on prend une autre filière et on ne pourra plus revenir sur l'option.

Chez nous, pour l'instant, nous n'avons pas de vrai tronc commun. Nous avons des filières et on a toujours prévu, de façon formelle, la possibilité de bifurquer, même si l'on sait bien que c'est très formel et que cela ne se fait pas. Les conséquences de nos choix font que, par exemple, un jeune qui veut apprendre un métier va devoir tout de même suivre des cours au cas où il voudrait, un jour, ne plus suivre cette filière-métier et aller à l'université,

en sachant bien qu'au final, il n'aura peut-être pas toutes les compétences pour suivre une formation en médecine ou en droit.

Si on décide d'avoir un tronc commun jusqu'à 16 ans, des choix seront pris, et on devra sortir de notre logique de bifurcations possibles dans le futur ou on retient l'idée de Bernard d'une formation commune qui s'étale tout au long de la vie et qui permet, via une différenciation, tous les cheminements possibles. Je voudrais savoir comment Bernard réagit à ma question.

**B. Delvaux**. Dans ce que j'appelle le cursus individualisé, il y a deux choses (que je n'ai pas dites tout à l'heure). Il y a ce que j'appelle "le butinage" et il y a ce que j'appelle "la spécialisation".

Le butinage dit bien ce que cela veut dire. Pour moi, c'est un terme positif, ce n'est pas du zapping. C'est le butinage de l'abeille industrielle qui va chercher à gauche et à droite et en fait son miel, en quelque sorte. C'est donc avoir l'occasion d'expérimenter des choses dans lesquelles, peut-être, a posteriori on va choisir de se spécialiser. Les activités de butinage doivent probablement être importantes en début de cursus et moindres par la suite, mais avec toujours des possibilités de réviser ses choix et de les remettre en question. C'est l'idée de réversibilité, l'idée de composer un parcours en partie individualisé qui offre aussi la possibilité de tenir compte des besoins et des appétits des individus.

Si on sort du tronc commun l'éducation physique, par exemple, mais que dans les menus, on rend obligatoires des heures d'éducation physique par semaine ou une semaine de stage plusieurs fois l'an, on permet à l'élève de choisir soit un sport qui lui convient mieux ou pour lequel il a de l'appétit, soit une fonction qui correspond à ses manques ou qui lui apporte quelque chose dans le développement dans lequel il se trouve, s'il est hyperkinétique, par exemple. Il se retrouve ainsi dans des cours

<sup>59</sup> voir site [www.aef-europe.be](http://www.aef-europe.be)

spécialisés en quelque sorte mais qui sont nettement moins différenciés en termes d'âge, avec des gens qui ne sont pas dans sa classe, pas dans son école, qui viennent d'horizons différents.

**J.-L. Vanschepdael**, responsable de l'enseignement du français dans l'enseignement secondaire catholique. J'ai apprécié cette idée de penser à un curriculum ou un tronc commun jusqu'à l'âge de 22 ans, de 7 à 22 ans, parce que d'abord, cela brise un peu tout le saucissonnage que nous connaissons actuellement et qu'il est important qu'une société puisse avoir un projet qui unit l'ensemble des acteurs éducatifs au-delà des cloisons d'aujourd'hui. C'est déjà un magnifique défi.

J'aime bien aussi cette espèce d'équilibrage entre une sorte d'individualisation et le maintien du collectif. Ce n'est pas trop purement l'individu, c'est également le collectif.

Au-delà des modalités de décisions ou de consultations pour construire cela, il faut postuler peut-être une forme d'étudiants, d'élèves ou de citoyens qui soient un peu autonomes, indépendants de différentes pressions de la société. Cette dimension du choix progressif qui doit être fait par les bénéficiaires de ce système ne postule-t-elle pas une certaine vision non pas d'élitisme, mais presque celle d'un citoyen adulte capable de penser son projet indépendamment des pressions du contexte économique, familial, scolaire ? N'y a-t-il pas là une trop grande utopie dans la confiance des individus actuellement dans le système ?

**B. Delvaux**. Je crois que c'est un peu le problème de l'œuf et de la poule. Il faut analyser les changements sociétaux actuellement. Dans l'analyse plus diagnostique que j'ai faite, je reprenais l'idée notamment défendue par Michel Serres mais dont je ne reprends pas toute l'analyse parce que, sur certains points, nos avis divergent, l'idée qui dit qu'avec le numérique, avec Internet, on est vraiment

dans un changement fondamental de société. On passe d'une société structurée autour des États-nations et à l'intérieur de ceux-ci, autour des secteurs d'activités relativement autonomes par rapport aux autres et pouvant développer des logiques d'actions autonomes dans laquelle les rôles de chacun étaient séparés à une société beaucoup plus en réseaux, de décloisonnement et donc d'interpénétration et d'interdépendance croissante de tous les aspects de la vie.

L'évolution n'est ni bonne ni mauvaise. Elle "est". Il faut l'acter. Là où on a des marges de liberté, c'est de savoir (et c'est un enjeu politique actuel) si on détricote les institutions, c'est-à-dire un référentiel commun, partagé par les gens, et notamment l'institution scolaire en faisant des écoles des organisations qui de plus en plus s'autonomisent par rapport à un programme institutionnel qui serait commun. La pente naturelle, pour moi, c'est cela. L'enjeu est de savoir si l'on veut et si l'on peut garder une institution éducative commune. Est-on capable, politiquement, de se mettre d'accord sur le genre d'hommes que l'on veut et pour quel type de société ? Le genre d'hommes qu'on veut et la société qu'on veut ne peuvent pas être définis comme un homme communiste ou une société communiste, un homme libéral ou une société libérale puisque nos sociétés sont complexes, ouvertes, multiples, etc.

Parvenir à développer une institution éducative commune (je ne parle pas d'école) dont l'objectif principal serait de parvenir à faire cohabiter des gens qui n'ont pas les mêmes intérêts, les mêmes positions est le défi. Je n'ai répondu que partiellement à votre question, je m'en rends bien compte.

**XXX**<sup>60</sup>. En référence à ce que vous venez de dire "partager un espace commun", je me suis souvent

---

<sup>60</sup> L'intervenante ne s'est pas présentée.

posé la question par rapport à l'institution scolaire, en prenant le tout et en prenant dès la prime enfance ce qu'il y a dans les programmes.

On est tous des êtres humains. On peut avoir des conceptions différentes. Je pense que nous avons un fonctionnement en tant qu'individu qui est le même pour tout le monde. Beaucoup de progrès sont faits en médecine, en psychologie qui expliquent comment un être humain peut se développer de manière harmonieuse ou se détruire. Ce sont des besoins que tout le monde peut partager, quelles que soient les conceptions philosophiques.

Il y a eu beaucoup de débats autour de la question de savoir si l'école doit éduquer, si elle doit prendre la place des parents, etc. Je pense que derrière le projet que vous proposez, il y a énormément de questions à se poser de cet ordre-là et certaines questions débouchent sur l'économie. Si l'individu vit correctement, en se nourrissant mieux, en faisant de l'exercice, non pas parce que l'on y est obligé mais parce que cela produit un bien-être, l'école peut avoir un rôle à jouer.

On parle aussi d'égalité des chances, concept que je n'aime pas parce que c'est faux, parce que l'égalité n'existe pas. Il faut en tout cas essayer de donner des possibilités aux différentes personnes. Cela peut être intéressant de savoir ce qu'est le bien vivre parce que tous les parents ne sont pas capables de l'apprendre à leurs enfants.

Tout ce que j'ai entendu jusqu'à présent relève plus du domaine de l'intellectuel, mais je pense aussi à un autre domaine qui peut réunir tout le monde.

**B. Delvaux.** Je ne souhaite pas que l'on entre dans un jeu de questions-réponses parce que chacun peut prendre la parole et que je ne veux pas être au centre.



**M. Dony.** Je vous prie de m'excuser de ce retard. J'ai dû répondre à deux interventions de journalistes.

Le cadre que vous avez ouvert tout à l'heure est un peu un cadre d'utopie. Ce que nous aurons sans doute à ramener dans l'assemblée générale, c'est la manière dont cette fenêtre ouverte sur l'utopie peut nous amener à penser plus généralement ce que serait un tronc commun en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les questions sont les bienvenues mais notre réflexion commune va nourrir ce que nous allons ramener comme vision d'un tronc commun (les autres ne sont pas utopistes, nous pouvons l'être).

**C. Desmet,** chargée de mission au VLOR, Conseil de l'Education flamand. Je voudrais poser une question à monsieur Delvaux. Vous avez dit à un certain moment qu'il faut décider maintenant du genre d'hommes qu'on veut dans la société. Je pense que cela est lié étroitement à ce qui est défini comme faisant partie du cursus commun. Ce que l'on donne dans ce cursus commun a un impact sur le genre d'hommes qu'on veut. L'œuf et la poule, etc.

Pendant la pause, j'ai partagé une réflexion avec des collègues. Etant professeur, on éprouve tout de suite une sorte de nostalgie de ce qui n'est pas dans le cursus commun. Je vous entends donner l'exemple de l'éducation physique. Si elle ne se trouve pas

dedans, n'est-ce pas une perte ? N'est-ce pas triste ? Nous avons parlé du temps où nous avions 9 heures de latin chaque semaine. Ne serait-ce pas triste que ce ne soit plus possible ? Une sorte de nostalgie. On ne peut pas tout mettre dans le cursus commun, mais ne perd-on pas des choses avec une division entre cursus commun et butinage (je ne connaissais pas le mot) ?

Je voudrais poser une question très spécifique. Qu'entendez-vous par langage ? J'ai l'impression que vous n'entendez pas du tout ce que j'entends par ce terme.

**B. Delvaux.** A propos de la 1<sup>ère</sup> question, je me rends bien compte qu'un des problèmes du débat sur le contenu du tronc commun est qu'on risque de le prendre à partir des découpages disciplinaires. Chaque discipline va affirmer qu'elle est indispensable. Je pense qu'il ne faut pas ouvrir le débat dans ces termes-là, mais il est sûr que l'on va tout ramener vers là.

Dans la conception que j'ai, ce n'est pas parce que l'éducation physique ne fait pas partie du cursus commun qu'elle n'a pas une place importante dans le cursus global de l'individu. Simplement, on n'impose pas le même cours d'éducation physique à tous les enfants d'une même classe parce que l'on estime que rien n'indique que c'est absolument indispensable de faire passer tous les individus par tel type d'exercice physique ou telle activité sportive. C'est la même chose, pour moi, avec la littérature, avec des compétences en mathématique plus poussées qui pourraient être remplacées dans certains cas par d'autres formes de raisonnement logique. Pourquoi imposer à tous le passage par l'équation différentielle ou que sais-je ?

Je me rends compte qu'effectivement, chaque discipline va avoir des arguments à apporter pour dire qu'elle doit faire partie du tronc commun mais en même temps, je mets au défi quiconque de dire

que telle et telle disciplines, tel et tel éléments disciplinaires sont à ce point indispensables qu'ils sont des passages vraiment obligés pour acquérir un certain nombre de connaissances ultérieures ou pour acquérir un certain nombre de compétences transversales. Je mets au défi de dire qu'apprendre les équations du 2<sup>ème</sup> degré en mathématique est absolument indispensable pour acquérir des compétences de rationalité et de formalisation. C'est indispensable pour celui qui deviendra physicien ou chimiste, bien sûr, mais pas pour les autres. Il y a d'autres formes de raisonnement logique qui obligent à la systématisation et qui peuvent mieux convenir à certains jeunes que les mathématiques rebutent.

Le langage est l'objet de beaucoup de débats, je dois dire que j'en ai avec mes collègues au sujet du langage que l'on parle, du langage formalisé (essentiellement mathématique) et du langage psychomoteur (dont me parlait un collègue professeur d'éducation physique). Concernant ces trois langages, il y a l'apprentissage de la technique langagière, puis toutes les compétences transversales qui nécessitent de mobiliser ces langages et parfois plusieurs d'entre eux. Pour réussir à communiquer, par exemple, je mobilise le langage que je parle, mais aussi le langage psychomoteur.

Je faisais des distinctions (qui ne tiennent peut-être pas la route) entre les compétences de base de maîtrise du langage et les compétences transversales de mobilisation du langage.

**R. Moor,** inspecteur de l'enseignement secondaire à la ville de Liège. Monsieur Delvaux, vous avez parlé d'une égalité d'intelligence. C'est une notion qui me paraît extrêmement importante. J'y mettrais peut-être la nuance de "forme d'intelligence" ; on crée une hiérarchie, mais en réalité il s'agit de formes différentes d'intelligence, certaines étant davantage dans l'abstraction, d'autres plus dans le concret.

La question que je pose est la suivante : comment les enseignants peuvent-ils arriver à valoriser ces différentes formes d'intelligence ? Par la pédagogie de la réussite. Il faut essayer que tous les jeunes arrivent à aller le plus loin possible dans ce qui est leur domaine de compétence. Mais je constate que, malheureusement, dans notre système éducatif, pendant la période du continuum pédagogique (pour ne pas rester uniquement dans le 1<sup>er</sup> degré commun), toute une partie de nos jeunes n'arrivent pas à accrocher au système scolaire pour différentes raisons dont notamment des raisons culturelles ou socioéconomiques. Le problème est énorme. Ces jeunes s'excluent eux-mêmes et malgré les efforts menés par la FWB, cela ne suffit pas. On parle de redoublement même dans le maternel.

Sans vouloir dire que le système finlandais est extrapolable, l'idée de binôme, au départ du cursus et peut-être même après, devrait être exploitée pour permettre à ces jeunes qui ont un déficit à un moment donné puissent être ramenés dans le groupe. Cela manque dans notre système.

Je vais être peut-être un peu provocant, mais je me pose des questions par rapport à l'épreuve externe du 1<sup>er</sup> degré qui veut que tout le monde passe dans le même moule alors que l'on se rend bien compte que des jeunes qui ont "ramé" dans l'enseignement fondamental et qui arrivent dans le 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire ont encore de nombreuses lacunes et il leur est extrêmement compliqué de réussir cette épreuve-là. C'est de nouveau une question de moyens.

Petite incise : je n'insisterais jamais assez pour que l'on revoie notre système éducatif. A-t-on besoin d'autant de réseaux, etc. ? Il faudrait repenser différemment le système. La grande vertu de monsieur Delvaux est de nous dire qu'on devrait penser autrement, sans toujours emprunter les voies parallèles sur lesquelles on se retrouve

systématiquement et qui nuisent à tous les enseignants et à tous les élèves.

**V. Léonet**, conseillère à la FELSI. Ce qui me dérange, c'est que l'on parle d'utopie. Monsieur Delvaux a précisé les deux objectifs que sont l'émancipation et la responsabilité de l'autre. Vu l'actualité, nous sommes en plein dedans et ils doivent être des priorités et on ne doit pas parler d'utopie.

Je pense que quand on parle d'école, on reste avec nos représentations de ce qu'est le système éducatif que nous avons connu et que nous connaissons. Je serais d'autant plus partante de parler d'institution éducative commune telle que l'a mentionnée monsieur Delvaux.

Il faut être clair. Autant les parents sont dépassés, autant les enseignants sont dépassés, autant notre système éducatif tel qu'on le connaît est dépassé, mais ce n'est pas aux adultes à dire ce que l'enfant doit apprendre et comment il doit apprendre. C'est à l'élève d'apprendre à réfléchir et c'est uniquement dans des débats qu'il peut avoir avec les autres qui pensent et vivent autrement. Quand l'enfant rentre chez lui, il doit avoir été nourri par ce qu'il a vécu dans son environnement scolaire qui lui prend énormément de temps. L'école est obligatoire, le jeune va à l'école. Ce n'est pas grave s'il y passe son temps pour y passer son temps. Il sait qu'il peut se former par après. Il y a suffisamment de possibilités dans l'enseignement de promotion sociale, dans l'enseignement non obligatoire ou dans les systèmes de formation où il peut apprendre un métier, s'il faut vraiment à un moment donné qu'il apprenne.

Il y a des moments cruciaux dans la vie de l'enfant. Il y a des moments de maturités différentes. On ne va pas apprendre un système complexe à un enfant de 6 ans comme à un jeune de 16 ans, c'est certain. Mais actuellement, ce qui manque le plus, ce sont les clés pour le décodage afin que le jeune comprenne



dans quel système il vit, que ce soit dans le domaine politique, environnemental, culturel ou autre. Il faut vraiment comme vous venez de le dire, Monsieur, revoir tout en fond avant de penser quel cursus on va mettre, avec quels cours, avec combien d'heures et comment.

**M. Schauwers** coordinatrice nationale FWB-Europe. J'aime beaucoup le mot "utopie". Cela me projette davantage dans l'avenir et de manière plus globale en pensant que parfois il faut tout casser pour reconstruire.

Je voulais faire deux remarques par rapport aux jeunes, suite à l'intervention de monsieur et dans une structuration comme vous la présentez, Monsieur Delvaux, avec beaucoup de changements et d'optiques différentes.

Tout d'abord, je pense que le principe d'andragogie devrait peut-être nourrir aussi les réflexions des acteurs de l'enseignement et des décideurs, à savoir une méthodologie que l'on applique de manière assez instinctive à des adultes mais (beaucoup de recherches l'ont montré ces derniers temps) que l'on préconise maintenant d'utiliser chez les tout petits parce que c'est une autre approche dans le binôme "apprendre-enseigner".

Pour la 2<sup>ème</sup> remarque, je me situe au niveau de la structure et au niveau de vos réflexions sur la structure. La période jusqu'à 22 ans, je trouve cela novateur et intéressant. Je ne peux m'empêcher de rattacher cette idée à deux dispositifs qui me tiennent fortement à cœur : l'enseignement de promotion sociale et le Consortium de Validation des compétences.

Il faudrait voir dans quelle mesure l'enseignement de promotion sociale peut jouer un rôle. Je sais que cela a déjà fait l'objet de certaines réflexions, notamment au sein de l'enseignement catholique, de voir le lien entre l'enseignement de promotion sociale et la fin

d'un tronc commun ou autre, vu l'aspect modulaire et l'article 8 qui permet de capitaliser, de valoriser des expériences et des cursus antérieurs. Quel pourrait être le rôle de cet enseignement ?

Concernant le 2<sup>ème</sup> dispositif, quel pourrait être le rôle du Consortium de Validation des Compétences qui pourrait permettre de "repêcher" des personnes qui ont suivi une partie du parcours et pour qui, à un moment donné, on pourrait valoriser leurs compétences et les réinstaller dans le cursus jusqu'à 22 ans ? Peu importe le profil du public puisque vous avez mentionné plusieurs profils.

**B. Delvaux.** Là, on entre dans la technique que je n'ai pas beaucoup explorée.

Si on reprend la fin du cursus qui concerne les 18-22 ans, je fais bien la différence entre un dispositif commun (qui occuperait une part assez petite, un jour par semaine au maximum) dans lequel se retrouveraient des groupes hétérogènes avec des individus venant d'horizons différents, suivant des cursus différents et des lieux où des gens développent leur cursus individualisé et où les opérateurs peuvent être très diversifiés. La promotion sociale est un de ces lieux dans lesquels on pourrait imaginer que l'on ait des groupes pour certaines compétences ou savoirs qui mêlent des gens qui ont de 15 à 20 ans, par exemple.

Je reviens sur le principe d'andragogie et sur l'idée d'égalité d'intelligence. Je vais me concentrer sur cette dernière. On parle très vite de "formes d'intelligence". Je suis un peu méfiant parce que la notion de " formes d'intelligence" permet vite de trier, d'orienter dans telle direction plutôt que dans telle autre.

Lors de ma réflexion, j'ai été assez sensible au livre "Le maître ignorant" d'un philosophe français, Jacques Rancière, qui travaille plus sur des questions politiques que sur des questions éducatives.

Dans ce livre, il part de l'expérience de Joseph Jacotot. Cet enseignant universitaire à l'époque de la Révolution française, prorévolutionnaire au moment de la réforme, s'est exilé dans ce qui était à l'époque "les Pays-Bas". Il est arrivé à l'université de Louvain comme lecteur de français. Comme apparemment il était doté d'un certain charisme, beaucoup d'étudiants voulaient suivre son cours. Parmi eux, certains ne connaissaient pas le français. Il a été confronté à cette demande et lui, ne connaissant pas le néerlandais, ne pouvait pas répondre à leur attente. Il leur a dit avoir trouvé un livre français traduit en néerlandais et leur a demandé de se débrouiller avec le livre. Il leur demandait de rendre régulièrement des travaux en français qui devaient être des synthèses de ce qu'ils avaient compris.

Cette expérience l'a fait progressivement réfléchir, l'a fait déboucher sur le constat de l'égalité d'intelligence et sur la distinction entre la volonté et la transmission de savoir. Sa conclusion radicale est la suivante : le maître doit agir sur la volonté plus que sur la transmission. Le maître peut apprendre à l'élève des choses en ignorant la matière qu'il transmet, c'est-à-dire qu'il est plus important que le maître soutienne la volonté de l'élève et en quelque sorte aille jusqu'à la contrainte du vouloir, plutôt que de lui donner la becquée du savoir qu'il a à transmettre.

Le maître qui se met dans une posture d'éducateur, qui a vraiment planifié le chemin que doit suivre l'apprenant pour arriver à un objectif, est toujours dans la position du guide qui tient par la main, qui sans cesse est un pas devant l'apprenant, voit ce qui manque plutôt que ce qui est acquis et il entretient sans arrêt le rapport de dépendance. Il ne construit pas un rapport d'émancipation.

N'est émancipé que celui qui est persuadé d'avoir la capacité intellectuelle, la conscience d'être intelligent, de pouvoir résoudre des problèmes, comprendre des choses qui l'intéressent et qui

l'obligent à se confronter à des problèmes qui peuvent être compliqués. C'est cette capacité que le maître doit construire. Il est un maître, il n'est plus un éducateur, plus un enseignant.

**M. Dony.** On peut quand même s'interroger sur la façon dont cette capacité s'exprime quand on lève la main à un conseil de classe pour un redoublement. Notre système est reconnu, je crois, comme un de ceux valorisent le moins l'altérité par rapport à des attentes en termes d'efficacité, de compétences.

On comprend qu'il y ait une autre voie parce que malheureusement ce qui était encore, dans certaines de nos écoles, le traitement que l'on réservait à 10-15% de la population scolaire (ce redoublement pour déficit d'efficacité) est aujourd'hui, dans certains établissements scolaires, une réponse que l'on donne à 80% de la population. Le système montre ses limites.

**P. Piraux,** inspecteur de morale non confessionnelle du Service général d'inspection de la FWB.

Je ferai une 1<sup>ère</sup> réflexion qui est une mise en cause des représentations que peut avoir tout individu (et notamment un certain nombre d'enseignants dans les écoles) du modèle dont nous discutons. Nous sommes ici entre professionnels de l'enseignement. Tout le monde est passé par l'école, tout le monde a une vision de l'école. Les parents aussi ont une vision de l'école. Encore maintenant, bien que ce ne soit pas cette vision de l'école qui soit déterminée par la pédagogie par compétences, la majorité de notre population (et à certains moments, la majorité de nos représentants politiques) a toujours une vision de la transmission de connaissances et non pas de l'appréhension des connaissances comme elles sont présentées au niveau du cursus commun et du cursus individualisé que nous présentait monsieur Delvaux.

Si on regarde le concept "cursus commun", on se trouve dans une universalité que nos élèves, nos apprenants pourraient partager. Quant au cursus individualisé, c'est une appréhension particulière de certaines formes de connaissances ou de savoir-faire.

Cela suppose un changement et il n'est pas étonnant que ce soit la représentante de la FELSI qui nous ait dit qu'il n'était pas question d'utopie parce que la FELSI est déjà engagée dans les pédagogies actives.

Cela suppose une vision différente de la temporalité parce que les temporalités des élèves ou des étudiants ne sont pas les mêmes, que ce soit dans l'appréhension des connaissances, des savoirs, des savoir-faire ; mais en tant que professionnels de l'enseignement, nous devrions nous poser cette question : quelles seraient alors les responsabilités de la société et du monde scolaire dans le développement possible de l'autonomie des élèves, dans un cursus individualisé ?

Quand on parle de cursus individualisé, si j'ai bien compris, tout le monde ne va pas s'occuper des équations du 2<sup>ème</sup> degré à 2 inconnues. Dès lors, quelles possibilités laisse-t-on ouvertes pour un choix futur d'enfants ou d'adolescents par rapport auxquels nous avons des responsabilités, en tant que professionnels de l'enseignement ? L'autonomie est une chose très importante et elle s'apprend. Quel cadre peut-on donner à l'apprentissage de l'autonomie ?

A propos de l'évaluation, je voudrais faire une réflexion. Le problème actuel au sujet des représentations que peuvent se faire certains professionnels de l'enseignement, professeurs ou instituteurs dans les écoles, c'est de toujours confondre la recherche des points à mettre dans un bulletin, l'examen, le concours avec l'évaluation. Comment pourrions-nous, dans un cursus commun, donner une vision à un élève de ce qu'il a

appréhendé effectivement et non pas d'un "challenge" à réussir ?

**M. Dony.** Je pense qu'en termes d'évaluation, vous posez la question de savoir comment différencier ce qui est épreuve d'évaluation et évaluation des compétences.

Quand beaucoup d'inspecteurs (et ils sont nombreux autour de la table) constatent encore que ce fameux point "C" que vous évaluez, qui est l'évaluation spécifique des compétences, reste encore un vœu pieux dans plusieurs cas, il faudrait que nos instruments d'évaluation soient cohérents.

Dans mon réseau où je suis chef d'établissement, on évalue toujours avec des notes chiffrées, avec un bulletin qui n'a en rien changé de celui d'avant la réforme des compétences. Il est donc extrêmement délicat de faire comprendre à des parents que désormais on évalue des compétences, mais qu'en termes d'outils, rien n'a changé.

**XXX**<sup>61</sup>. J'ai participé pendant six années à la réaction des épreuves externes en français. Une question se pose à propos du tronc commun puisque une société comme la nôtre qui a besoin de mesures, de chiffres, a besoin aussi de sanctionner, de valider, de certifier que les objectifs de ce tronc commun sont atteints.

Tronc commun rime-t-il avec validation standardisée comme c'est le cas aujourd'hui, dans les contraintes actuelles que sont les bulletins, les moyens et le temps dont on dispose ?

Les compétences que vous avez citées, Monsieur Delvaux, je vois mal comment les standardiser à l'heure actuelle. Il existe une tension entre le fait de donner un bagage commun éducatif à tout le monde et celui d'imposer une évaluation standardisée à tout le monde.

---

<sup>61</sup> La personne ne s'est pas présentée.

En ce qui concerne ma discipline, le français, il n'est pas possible de construire une épreuve qui soit équitable tant les références socioculturelles des enfants sont extrêmement différenciées. Nous construisons, au nom de l'équité, des épreuves totalement inéquitables parce que les enfants n'ont pas le même bagage.

Comment résoudre cette tension entre tronc commun et standardisation ? Le système doit donner des réponses parce qu'il répond de plus en plus en termes de standardisation comme garantie de ce tronc commun. Qu'est-ce qui est évaluable dans ce tronc commun ? Même en reprenant les anciens référentiels, on voit bien que toute une partie n'est pas prise en compte parce qu'elle n'est pas mesurable, évaluable dans le tronc commun. Il ne faut pas minimiser toutes ces questions un peu pragmatiques, hélas !

**B. Delvaux.** L'évaluation est aussi importante pour moi. Je ne suis pas un ardent défenseur de dispositifs d'évaluation, même si je me rends bien compte du fait que si elle a pu se développer en Belgique francophone, c'est dû à la question des inégalités. La mise en exergue de profondes inégalités entre écoles, entre élèves a été un des justificatifs du développement de l'évaluation, à côté de la montée des évaluations internationales de type PISA qui ont obligé, en quelque sorte, les systèmes éducatifs à mesurer.

Je crois que l'évaluation a toute une série d'effets pervers.

On évalue d'abord le mesurable et donc, on tend à laisser de côté le non mesurable. On pourrait avoir un système qui est mal évalué en termes de compétences en sciences mais qui par contre, a misé beaucoup sur le développement de l'esprit critique, de la coopération, des choses qui ne sont pas vraiment mesurables. On aurait ainsi une école mal cotée parce que sur les indicateurs qui sont

mesurables et que l'on veut mesurer elle ne réussit pas bien mais elle réussit peut-être beaucoup mieux là où d'autres ne réussissent pas bien.

Il faut sortir de l'addiction à l'évaluation, ce qui ne veut pas dire qu'il n'en faut pas et qu'il ne faut pas des inspections et des évaluations de ce qui se passe dans les écoles. On sait la pente inégalitaire dans laquelle chacun peut tomber, même contre sa volonté.

Faut-il pourtant passer par des évaluations standardisées ? Je n'en suis pas sûr parce qu'alors on en arrive vite à des conclusions du genre : tel établissement n'a pas de bonnes performances... et on ne continue même plus la phrase qui consiste à dire : sur base des indicateurs que j'ai construits pour mesurer cette performance. On en arrive donc à tirer des conclusions générales sur base d'indicateurs limités.

**M. Schauwers.** Par rapport à ce que vous venez de dire, il faut se demander quel type d'efficacité, quel type d'efficience on vise par rapport à un input (si je peux le dire ainsi), à un choix de pédagogie, de méthodologie et d'approche et ce qu'on attend à la fin du système. En plus du grand débat d'aujourd'hui, que ce soit pour l'obligatoire ou pour la formation des adultes dont je suis plus proche, les réflexions (au niveau de l'Europe, surtout pour les adultes) tournent autour de l'efficacité, l'efficience des politiques d'adultes. Par rapport à l'obligatoire, on est dans la même logique. Je demande toujours : comment se situe-t-on en amont et que veut-on en aval ? Que doit-il se passer entre les deux ? Ce n'est que par rapport à tout cela que l'on peut mesurer quelque chose.

Je suis assez d'accord avec vous. En fonction de quoi, par rapport à quoi et à quels objectifs nos PISA

ou PIAAC<sup>62</sup> pour les adultes sont-ils organisés ? Pour le résumer, si on veut une tête bien faite, ce ne seront pas du tout les mêmes résultats d'efficacité ou d'efficience par rapport à des indicateurs tels qu'on les connaît dans PISA ou si on veut une tête bien pleine, on retombe dans les débats que certains systèmes scolaires ont déjà eus. PISA et beaucoup d'enquêtes se basent sur des indicateurs mesurables. C'est la raison pour laquelle je reviens aujourd'hui sur cette question : que peut-on dire de l'efficacité, de l'efficience d'un système ? C'est une réflexion très globale : que veut-on exactement ? Cela rejoint les questions : quel projet de société, quel projet politique, quel projet social et humain ?

**A. Bultot.** Nous sommes en train de parler de tronc commun, de cursus commun. Quand on évoque une idée, il faut voir comment elle se décline.

Dès qu'on parle d'un cursus commun, on va avoir d'office un débat sur les cours que l'on y met. On va avoir des problèmes de lobbys. Le lobby des professeurs de latin, celui des professeurs de français ou de mathématique vont défendre l'idée que leur cours est important pour faire de bons citoyens.

Ensuite, lorsqu'on aura défini, on se demandera comment évaluer pour faire une évaluation juste. C'est un débat dont il ne sortira rien d'intéressant parce qu'il faut se poser la question de la finalité. Si l'on a un cursus commun, il y aura une évaluation qui se traduira par du binaire. Cela voudra dire que ceux qui ont raté le cursus commun iront où ? Dans le qualifiant ? Ceux qui ont réussi iront dans une version de transition pour aller à l'université ?

Le tronc commun est peut-être un temps commun, un espace où les jeunes peuvent apprendre, où l'on oublie peut-être de se dire que chacun doit

apprendre la même chose, au même moment, dans une même temporalité, mais il doit être un temps où on donne aux jeunes l'occasion d'apprendre parce que dès qu'on aura un cursus commun, il va falloir le segmenter en années (il n'est pas possible de faire autrement) et donc chaque année, on va éliminer des jeunes ou les faire redoubler. Le cursus commun est peut-être une bonne idée qui va nous amener à revenir au point de départ, c'est-à-dire à la production d'échecs.

C'est dans ce sens que j'aime bien l'idée de Bernard, celle d'un temps commun où l'on va proposer au jeune d'apprendre et à un moment donné (14, 15, 16, 17, 18 ans, c'est un choix politique), de faire un bilan en lui demandant ce qu'il veut faire de sa vie avec ce qu'il a pu engranger comme compétences et ce qu'il veut faire comme métier. Sinon on sera toujours dans une logique où le système devra produire de l'élimination, du segmentage.

**B. Delvaux.** Je reviens sur la question de l'efficacité. Je trouve que le débat politique sur l'éducation est, pour l'instant, problématique parce qu'il n'est pas assez politisé. Ce qui se passe avec des questions sur l'efficacité, l'efficience, la performance, c'est que l'on évacue, sans le dire, les questions de finalités. On doit améliorer le classement, on doit réduire les inégalités, mais sur quoi ?

Pour moi, c'est la question des finalités qui devrait être posée de manière urgente. S'il y a bien une question que je voudrais que le "Pacte pour un enseignement d'excellence" pose, c'est cette question : que veut-on que l'institution éducative commune contribue à faire comme individus et comme société ? Je trouve que c'est cette question qu'il faut poser d'abord parce que si l'on ne met pas des mots sur les finalités, ce qui domine implicitement, c'est le discours d'une efficacité pour l'enseignement compétitif, avec des parents qui perçoivent de plus en plus l'école uniquement comme un passage obligé pour des finalités

<sup>62</sup> PIAAC : Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes. OCDE

utilitaristes. Il s'agit pour ces parents de faire en sorte que leurs enfants réussissent à tirer leur épingle du jeu dans une compétition de plus en plus mondialisée.

Personnellement, je n'ai pas envie de cette société-là. Je trouve que le politique, s'il ne veut pas contribuer à l'existence de cette société-là, doit d'urgence reprendre en main le débat. On ne demande pas au politique d'être un technicien, mais d'assumer des choix politiques, de les faire de manière explicite et pas de manière implicite.

**M. Dony.** Et aussi sans doute que le politique mette les moyens au service de ses choix.

Je voudrais interpellier votre proposition, sur base de ce que j'ai entendu sur les plateaux de télévision dimanche où un caricaturiste belge disait : "Moi, je n'irai jamais participer à des cours philosophiques parce que c'est un moment où on sépare les élèves." Je ne dis pas qu'il a raison, je donne une lecture de ce qu'était pour lui le "vivre ensemble".

Actuellement, dans le tronc commun, nous avons deux disciplines où, selon les réseaux, on sépare : l'éducation physique et les cours philosophiques. Pour le reste, l'école demeure une entreprise de socialisation au sein de la classe.

Je crois avoir entendu dans votre proposition que ce temps de communauté se réduirait à une seule journée. Est-ce pour recréer d'autres communautés à d'autres moments ? Vous regroupez quand même ces élèves dans ce que vous appelez le cursus individualisé. L'école resterait bien un essai de vivre ensemble parce que paradoxalement, quand vous avez parlé de prolonger jusqu'à 22 ans, j'ai pensé que l'on allait enfin trouver autre chose que le service militaire pour savoir que tout le monde peut vivre ensemble.

**B. Delvaux.** Quand j'ai parlé d'un jour par semaine, c'est vraiment à la grosse louche. C'est juste pour

donner un ordre d'idée et cela ne concernait que la tranche d'âge 18-22 ans. Avant cela, le cursus commun doit occuper davantage de place.

Je fais la différence entre le groupe "classe" du cursus commun qui, pour moi, doit être un groupe hétérogène. Il est capital que ce groupe comporte des individus qui viennent de milieux socioculturels différents, de sexes différents, de nationalités ou d'origines ethniques différentes et qui, dans le cursus individualisé qu'ils ont choisi, ont opté pour des matières intellectuelles ou pour des matières manuelles. Le cursus commun doit absolument avoir un groupe hétérogène parce que c'est un lieu essentiel de confrontation à l'altérité.

Par ailleurs, tous les autres groupes individualisés ne renvoient pas à ce qui se passait dans le rénové où les écoles organisaient des options en nombre limité, en fonction de leurs moyens et où il fallait choisir parmi les options de l'école. Pour moi, le jeune aurait, dans des cursus individualisés, de manière croissante avec l'âge, une offre large dans chacun des menus (éducation physique, sciences, techniques, etc.) qui lui seraient proposés et qui ne se limiteraient pas nécessairement à son école. Il pourrait aller ailleurs, en promotion sociale, en immersion là où on peut imaginer que certaines formes d'immersion seraient pertinentes. Dans ces cadres-là, il rencontrerait d'autres individus, peut-être plus homogènes au plan socioculturel, mais plus hétérogènes en termes d'âge.

Il existe toujours le lieu commun, celui où l'on prend distance, on capitalise, on échange à partir des expériences individualisées. C'est important pour ne pas que le processus éclate dans tous les sens et où chacun n'a plus rien à voir avec un collectif.

**P. Chighini.** En tant que gardienne du temps, je pense que le moment est venu de conclure.

**M. Dony.** Je n'ai pris aucune note parce que j'ignorais que me reviendrait le devoir de conclure.

Je voudrais vous remercier parce que j'avais utilisé le mot d'utopie (vous m'en excuserez, Madame) et au bout du compte, on se rend compte que lorsqu'on parle de valeurs, ce qui est de l'utopie est peut-être la façon dont on découperait, demain plutôt qu'après-demain, le temps, les réalités, les espaces, les écoles, mais quand on parle de valeurs avec respect et ambition, on n'est pas dans l'utopie, on est dans la réalité. Je vous remercie d'avoir partagé avec vous et grâce à vous ce moment de réalité.

## 13. Rapport des ateliers

### 13.1. Rapport de l'Atelier 1 : Quelle place pour quelle orientation ?

par **Jean-Pierre Malarme**, chargé de mission au CEF

Si l'on veut évoluer vers une approche véritablement orientante au sein des établissements scolaires en FWB et donc permettre aux élèves de bénéficier d'une véritable orientation, cela nécessite plusieurs choses.

D'abord, il faut mettre l'élève au centre du processus, ce qui implique de lever des obstacles. Un des principaux obstacles à mettre l'usager au centre, à se centrer sur le parcours de l'élève, c'est la situation de quasi-marché de l'enseignement. Une école ne va pas accepter qu'un élève puisse s'orienter parce qu'elle veut le garder dans son école.

Cela implique aussi de faire des partenariats avec des acteurs extérieurs. On a parlé des "Cités des métiers" parce que ce sont des endroits où l'on trouve de l'information qui peut aider aussi bien les agents des CPMS que les enseignants pour se faire une idée des métiers, des opportunités possibles.

Ces partenariats devraient s'organiser localement en bassins de façon à permettre aux acteurs de pouvoir offrir un travail d'orientation aux élèves.

Les structures ont été évoquées. Les structures actuelles constituent elles aussi un obstacle : elles sont vieilles de 40 ans alors que les missions ont changé. On a reparlé du rôle du CEB, un peu comme on l'avait fait dans l'Avis 124 du CEF. L'idée d'un 1<sup>er</sup> degré autonome a été remise en avant, en suggérant

de le rattacher à l'école fondamentale. Pour ne pas multiplier les étapes, pourquoi ne pas avoir une structure qui suit le continuum ? Il a été aussi dit que l'on ne devrait plus avoir des écoles typées. Les écoles devraient proposer à la fois de l'enseignement de transition et de l'enseignement qualifiant, en organisant le tout sous forme de domaines. Cette proposition s'inspire de l'exemple de nos voisins de la Communauté flamande.

L'approche métier a été aussi abordée. La représentation mentale tant des élèves que de leurs parents et des enseignants ne correspond pas à la réalité. Le meilleur moyen d'avoir une approche métier est de l'essayer, de s'immerger dans le métier, de le voir dans la pratique sous forme de stage, etc. Il a été précisé néanmoins qu'il ne fallait pas aller vers une adéquation entre l'école et le marché de l'emploi, tout en insistant fortement par ailleurs sur l'intérêt sociétal. Actuellement, il existe des sections qui attirent beaucoup d'élèves mais ne mènent à aucun emploi dans la réalité. Ces jeunes se retrouvent au chômage, doivent refaire une formation professionnelle. On perd du temps, on forme plusieurs fois les personnes. Le processus d'orientation doit tenir compte de cet intérêt sociétal, non pas dans un sens adéquationniste, mais doit fournir une information réelle sur les débouchés pour ne pas laisser partir ces jeunes vers des sections où l'on sait très bien qu'ils n'auront pas d'emploi.

Une question a été posée sur la manière d'impliquer les parents dans le processus. Si l'on veut bien connaître les désirs, les motivations des jeunes, les parents peuvent aussi être une ressource parce qu'ils connaissent bien leurs enfants. Il faut toutefois se montrer prudent car cela peut être dangereux dans la mesure où certains parents peuvent avoir des représentations de ce qu'eux veulent et qui n'est pas forcément ce que veut l'enfant.



Si l'on veut aller vers une école orientante, il faut revoir la formation initiale et la formation continuée des enseignants.

On s'est aussi demandé si à côté des CPMS et des enseignants, il ne faudrait pas avoir des conseillers à l'orientation qui soutiendraient le processus dans les écoles.

### 13.2. Rapport de l'Atelier 2 : Différenciation des apprentissages dans un cursus commun : un enjeu pour une école de la réussite

par **Luc Schollen**, chargé de mission au CEF



Il y a une bonne nouvelle : la différenciation peut contribuer à la réussite, mais pas à n'importe quelle condition, pas n'importe comment, pas selon n'importe quel "timing".

La réflexion de l'atelier s'est basée sur le concept d'étayage et de soutien qui considère (tel que je l'ai compris) que ce qui est important quand on veut différencier les apprentissages, c'est de mettre en place, en classe, des cadres, des ressources qui permettent à chaque élève pris comme personne d'apprendre.

Cela interpelle le regard porté sur les apprentissages, le métier d'enseignant, le métier d'élève.

Cela interpelle la vision de l'apprendre parce que, aujourd'hui, cette vision est essentiellement dictée par la didactique ou la psychopédagogie. Or, il n'y a pas que des règles didactiques ou psychopédagogiques qui interviennent dans la question de la réussite scolaire. Plusieurs exemples ont été cités, notamment la question de la maîtrise par les élèves des "règles du jeu" de la réussite à l'école. Il a été question d'élèves de l'enseignement primaire qui passent dans l'enseignement secondaire en pensant que leurs stratégies (c'est-à-dire des stratégies de restitution) qui portaient des fruits en primaire, continuaient à être efficaces dans l'enseignement secondaire alors que l'on va attendre d'eux désormais de la compréhension, des compétences de l'ordre de la déduction, etc.

Cette stratégie de différenciation va impliquer, de la part de l'enseignant, une maîtrise de différents modèles didactiques qui vont le placer dans un statut qui n'est pas celui qu'il occupe aujourd'hui, un statut plutôt d'accompagnant que de guide. Ce fut longuement commenté dans l'atelier parce que cela constitue un changement profond pour les enseignants. Il est donc important que si des réformes sont mises en place dans ce sens, elles laissent le temps aux enseignants d'apprendre à changer de pratiques. Il ne faut surtout pas imposer des réformes qui viennent de l'extérieur et qui feraient table rase d'un passé à oublier. Ces approches sont démotivantes et ne permettent pas à l'enseignant de procéder, lui aussi, par zones de développement proche, à l'instar de ses élèves.

Ce changement interpelle aussi l'élève parce que si la forme scolaire arrange les enseignants, elle arrange aussi les élèves. Dans une classe où l'on procède de manière transmissive, ceux qui s'ennuient ont la possibilité de dormir. Mettre en place un cadre d'apprentissage qui implique tous les

élèves, c'est bouleverser les élèves dans leur métier d'apprenants. Il n'est pas sûr qu'ils vont jouer à ce jeu-là.

En bref, si des réformes doivent amener sur le terrain des leviers de changement dans le sens de la réussite, c'est important, mais il faut procéder en douceur.

### **13.3. Rapport de l'Atelier 3 : Tronc ou cursus commun. Quelles finalités ?**

par **Patricia Chighini**, chargée de mission au CEF

Telle qu'il avait été annoncée ce matin, on a tout de suite senti la dimension plus philosophique de la thématique abordée par Bernard Delvaux qui terminait son intervention en utilisant lui-même le terme "utopie".

La discussion a commencé par la formulation d'une question : comment cette fenêtre ouverte sur une utopie pourrait-elle nourrir la réflexion sur le tronc commun en FWB ?

Cette approche a été qualifiée de salutaire par divers intervenants car elle permet de dépasser un débat plus technique, voire lobbyiste, de la construction d'un tronc commun où l'on se demande quelles activités devraient figurer dans le tronc commun, quelles autres éliminer et pour quelles raisons. Or, il n'est absolument pas question de délaissé des pans entiers de formation, mais de les voir différemment. Un exemple concret a été présenté. Des activités d'histoire, de géographie, de langues ne seraient pas identiques pour tout le monde, mais pourraient être choisies de manières différentes en fonction du contexte, en fonction du parcours des élèves.

Cette "utopie" a été qualifiée de positive pour les jeunes. On y a vu des jalons qui permettraient de constituer cette réalisation en FWB, notamment à travers l'enseignement de promotion sociale qui pourrait y jouer un rôle en raison de son concept modulaire, du brassage des âges de ses apprenants, et de son principe de capitalisation. Il est un lieu de rencontres. Le Consortium de Validation des Compétences, quant à lui, permet de donner une visibilité, un sens à cette capitalisation en permettant de "repêcher" des personnes, de valoriser leurs compétences et de réinstaller ces personnes dans le cursus.

D'autres intervenants récusent le mot "utopie" parce que ce qui est décrit ici, à savoir l'émancipation et la responsabilisation, apparaît plutôt comme une nécessité. Il suffit pour s'en convaincre de se tourner vers l'actualité.

Des questions ont débouché sur la notion d'autonomie. Ne suppose-t-on pas de la part des élèves, des étudiants qu'ils soient déjà autonomes ? Peut-être mais quel cadre donner alors à cette autonomie ? La société évolue en réseaux, avec une interdépendance croissante de tous les aspects de la vie.

Le défi de l'école est de faire cohabiter des gens qui ont des intérêts et des parcours fondamentalement différents, si l'on veut (mais le veut-on vraiment ?) que l'institution scolaire reste un lieu de partage commun. Une interpellation est lancée au politique. La question des finalités de l'école doit être posée d'urgence et devrait alimenter la réflexion sur le Pacte d'excellence. Actuellement, la réponse n'a pas été exprimée de façon explicite.

Dans le cursus commun tel que présenté, un groupe "classe" devrait être absolument hétérogène parce qu'il est un lieu essentiel de confrontation à l'altérité. S'y côtoieraient des gens d'âges, de sexes, d'horizons socioculturels différents, des chômeurs,

des travailleurs qui ne se rencontreraient pas nécessairement en classe, mais pourraient découvrir leurs sphères d'intérêts à travers des activités d'immersion, des cours suivis dans l'enseignement de promotion sociale, etc. On pourrait capitaliser tout ce qui aurait été engrangé et les activités en classe permettraient une mise à distance par rapport à l'expérience.

Ceci suppose un autre positionnement du maître qui devrait être un accompagnateur plutôt qu'un guide.

## 14. Table ronde avec la participation de députés du Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Les députés présents sont respectivement : madame Caroline Désir pour le PS, madame Caroline Persoons pour le FDF, madame Marie-Martine Schyns pour le CDH, madame Barbara Trachte pour Ecolo et monsieur Laurent Henquet pour le MR.

Le débat est animé par monsieur Eddy Caekelberghs.



### 14.1. La position sur l'allongement ou non du tronc du tronc commun, sur l'âge du choix

**E. Caekelberghs.** Merci de m'aider. Vous êtes les spécialistes et vous êtes en charge, ici au 1<sup>er</sup> rang, de réagir politiquement à ce que vous avez entendu.

Je vais vous demander successivement une 1<sup>ère</sup> réaction sur les exposés et sur ce que vous venez d'entendre.

Dites-moi si je me trompe. Cette question de l'autonomie de l'élève, il me semble qu'elle est centrale. À l'âge où vous situez cette problématique du débat, on a de plus en plus souvent l'impression que les élèves ont une maturité différente, voire plus tardive. Cela fait-il partie de la réflexion à implémenter dans le cadre de ce fameux tronc commun prolongé ou non ?



**C. Désir.** Effectivement, l'autonomie de l'élève et l'élève lui-même sont au centre de ces débats et de ce processus puisque la question de l'allongement ou non du tronc commun signifie aussi de postposer le moment de l'orientation et donc le moment où l'élève a suffisamment de bagage, est suffisamment mûr pour poser un choix positivement vers l'une ou l'autre filière. C'est ce que nous espérons en tout cas en amenant ce débat. C'est ce que nous défendons dans mon parti, mais nous aurons certainement l'occasion d'en reparler.

Plus un élève est armé le plus longtemps possible, avec l'ambition de lui faire acquérir une série de savoirs de base, plus il sera à même de poser des choix de manière positive en fonction de ses goûts, de ses talents, de ses aptitudes.

On a entendu un chiffre que je ne connaissais pas et qui m'a interpellée : seulement 5% d'élèves fréquentant l'enseignement qualifiant ont choisi de le fréquenter. C'est quand même tout à fait interpellant alors que l'on sait que, par ailleurs, 50% du total des élèves suivent cette filière. Cela pose le débat dans des termes très concrets.

**E. Caekelberghs.** Je sais aussi que, ce matin, dans les présentations faites des positions des uns et des autres, j'ai déjà compris qu'il y avait des correctifs à apporter à un certain nombre de choses. Pour le PS, faut-il allonger le tronc commun, faut-il retarder l'âge du choix ?

**C. Désir.** On a déjà franchi une étape en retardant l'âge du choix à 14 ans. Nous pensons que l'on peut aller plus loin parce que l'on se rend compte du fait que dans les systèmes où l'on a retardé encore davantage l'orientation vers des filières, on parvient à plus d'équité ou d'égalité en ce qui concerne les acquis.

Un intervenant a souligné ce matin à quel point tout cela est aussi une question de choix de société, de choix politique et il est vrai que nous voulons privilégier un renforcement de l'égalité des acquis. Dans cette optique, nous pensons que retarder encore le moment de se déterminer pourrait être positif pour amener le plus grand nombre vers la réussite. Il faut quand même savoir (cela a été dit et répété) que notre système est excessivement inégalitaire et que les acquis sont très fortement corrélés aux milieux d'origine. Cela nous semble donc une voie dans laquelle travailler.

**E. Caekelberghs.** J'imagine que nous ne serons pas exactement sur la même longueur d'onde avec Laurent Henquet pour le MR. J'ai lu des compte-rendus de débats et de questions. Je sais que pour vous, cette question de retarder l'âge du choix n'est pas la bonne approche.



**L. Henquet.** Non, certainement pas pour nous, mais vous nous avez demandé ce que nous pensions des interventions du matin.

Je voudrais préciser que je suis un jeune député, un nouveau député depuis 6 mois, mais j'ai passé plus de 30 ans en école dont 20 ans comme enseignant, 13 ans comme directeur avec 500 élèves en primaire et 400 en secondaire. J'ai travaillé sur la jonction primaire-secondaire et le 1<sup>er</sup> degré.

Ce qui m'a frappé ce matin et je voudrais remercier tous les intervenants. Je disais souvent à mes enseignants que pour faire évoluer la pédagogie, il faut qu'il y ait une relation, un mouvement de va et vient entre les chercheurs qui évoluent davantage dans le domaine de la théorie et nous qui devons appliquer.

Cela dépendait des intervenants, mais nous avons entendu ce matin des choses qui sont très en décalage par rapport à ce que l'on peut faire sur le terrain et la mission du politique, puisque j'en reviens à ma fonction de député, c'est de traduire ces conceptions et convictions en réformes et en décrets qui doivent ensuite être appliqués dans les écoles.

J'ai envie de dire qu'il faudrait avoir une double prudence.

La première est que quand on parle de réformes, il faut admettre que l'école en a subi plus qu'il n'en faut. Sur les 20 dernières années, je crois qu'on a réformé 15 fois le 1<sup>er</sup> degré et chaque année, je devais refaire une assemblée générale avant les délibérations pour dire à mes enseignants sur quelles bases on allait délibérer puisque cela changeait régulièrement.

Si l'on parle du tronc commun, c'est vrai qu'aujourd'hui on va délibérer pour la 1<sup>ère</sup> fois en juin 2015 sur le nouveau concept qu'est le CE1D. Pour la 1<sup>ère</sup> fois, on aura 4 matières qui seront évaluées de façon certificative externe puisque les sciences seront intégrées. Dans le même temps, on n'a pas encore fini d'évaluer cela que l'on est déjà occupé à parler du tronc commun qui risque de remodeler dans un an ou deux la structure du 1<sup>er</sup> degré puisqu'il faudra intégrer la 3<sup>ème</sup> dans le continuum pédagogique du 1<sup>er</sup> degré.

Dernièrement, au Parlement, on a reparlé de la modification des grilles-horaires des 3<sup>èmes</sup> professionnelles qui sera en application le 1<sup>er</sup> septembre et si cela tombe, dans deux ans, on va changer à nouveau.

Je me souviens qu'en 2004, la ministre M. Aréna avait lancé la consultation des enseignants et ce qui en était sorti, entre autres, était d'essayer d'arrêter de tout changer.

La 2<sup>ème</sup> prudence sur laquelle j'attirerai l'attention de tout le monde est que les sciences de l'éducation ne sont pas des sciences exactes. On "joue" avec la formation des enfants. Si un ministre des travaux se trompe dans l'affectation de ses budgets (vous êtes spécialisés à la RTBF pour avoir montré les travaux inutiles), c'est dommageable pour le budget de l'Etat, ce n'est pas dramatique. Si par contre le ministre de l'enseignement fait une mauvaise réforme, ce sont des générations d'enfants qui peuvent être sacrifiés.

**E. Caekelberghs.** Est-ce que je me trompe en disant, pour résumer, que l'idée n'est pas forcément à rejeter, mais attendons un peu ?

**L. Henquet.** Ce que nous disons, c'est qu'à vouloir changer trop souvent, on risque de ne pas avoir de cohérence dans les modifications. Nous voulons le maintien du 1<sup>er</sup> degré tel qu'il est, avec des modifications, des corrections si nécessaires, mais pour l'instant, on ne bouge pas et je reviendrai tout à l'heure sur le pourquoi.

**E. Caekelberghs.** Sur l'âge de la maturité présumée, cet âge évoqué tout à l'heure : est-on mûr à 13 ou 14 ans ou plutôt vers 15-16 ans pour poser un choix responsable ? Et sur le chiffre de 5% (que j'ai appris aussi) de jeunes qui se trouvent dans le qualifiant et qui l'ont vraiment choisi de manière autonome, quelle est votre réaction de praticien ?

**L. Henquet.** Je pense que lorsqu'on parle de la maturité, de l'acquisition dans les sports, dans l'art, dans la théorie, les enfants sont tous différents.

L'erreur fondamentale que le PS commet ici est que l'allongement du tronc commun est téléguidé par la croyance en un dogme (qui, pour moi, est erroné) qui est l'égalitarisme qui consiste à penser que tous les enfants sont identiques, qu'ils peuvent avancer au même rythme et qu'ils peuvent arriver aux mêmes compétences au même moment.

Je pense que c'est tout à fait faux. Faites courir 100 enfants sur 1 kilomètre, ils n'arriveront pas tous en même temps. Certains vont s'arrêter, d'autres n'arriveront jamais au bout et d'autres y arriveront très vite. Je pense qu'il faut respecter l'enfant dans sa diversité. Un enfant n'est pas l'autre et c'est pour cela que nous disons que nous préférons mettre en avant non pas l'égalitarisme, mais bien l'intelligence plurielle qui reconnaît à l'enfant que s'il n'est pas bon en art, il peut l'être en sports et s'il n'est pas bon en sports, il peut l'être en mathématique.

**E. Caekelberghs.** Cela ne se traduit-il pas pour l'instant de manière un peu moins politiquement correcte par : puisque tu me fais chier en classe dans le général, va voir en professionnel si j'y suis.

**L. Henquet.** Non. Je ne le pense pas. Cela pouvait être vrai il y a 15-20 ans. Aujourd'hui, sur le Namurois, nous avons développé la semaine du qualifiant. Moi-même, j'ai lancé il y a 7-8 ans le fait que tous mes élèves de 2<sup>ème</sup> secondaire (ils sont 280) aillent visiter des écoles qualifiantes, en accord avec les écoles et les directions. Je pense que le CPMS fait un travail d'information vraiment remarquable. J'ai chaque fois une dizaine d'élèves au sortir de 2<sup>ème</sup> secondaire qui nous demandent positivement d'aller dans l'enseignement qualifiant parce qu'ils sont revenus de ces visites d'écoles en se disant qu'ils avaient une image très déformée de l'enseignement qualifiant qu'ils ne connaissaient pas.

Ce sont des filières où il y a de la discipline et où on apprend. J'aime à dire que quelle que soit la matière que l'on étudie, que ce soit la confection d'un vêtement, le montage d'une pâtisserie, la résolution d'une équation mathématique, il y a deux éléments à prendre en considération : l'étude de la praxie que l'on vous demande de réussir et toutes les compétences qui permettent de réussir cette praxie, c'est-à-dire le travail, l'effort. Que l'on travaille les mathématiques ou l'électricité ou la confection d'un vêtement, il n'y a pas de hiérarchie.

J'ai entendu monsieur Demeuse parler des saumons et dire : on remonte très peu chez nous. C'est vrai, mais l'utilisation de cette métaphore implique qu'il sous-entend que l'enseignement qualifiant est pour lui moindre que l'enseignement général. Monsieur Demeuse a sans doute traduit une opinion répandue dans la mentalité générale que l'on essaie de modifier.

Les enfants qui vont aujourd'hui dans l'enseignement de qualification sont des enfants qui n'aiment plus

faire des mathématiques, du français, des langues que l'on veut leur imposer mais qui peuvent trouver leur épanouissement dans d'autres sections.

Il faut arrêter de hiérarchiser les différentes filières parce qu'elles sont pour moi équivalentes et qu'elles correspondent au développement d'intelligences particulières.

**E. Caekelberghs.** C'est à vous, Caroline Persoons, de nous donner votre approche, votre mot-clé ou le concept-clé que vous retenez, grosso modo, de ce que vous avez entendu.



**C. Persoons.** D'abord, ce n'est pas moi qui ai entendu, c'est ma collègue Joëlle Maison et nous avons fait un débriefing. Je vais essayer d'être en même temps son porte-parole et celui du FDF.

A propos du sujet du colloque d'aujourd'hui, il est clair qu'un point qui paraît essentiel est celui de pouvoir réformer ou retravailler au mieux le 1<sup>er</sup> degré pour avoir au moins un vrai continuum pédagogique.

Il est aussi un autre point essentiel pour le FDF : celui de retarder l'heure du choix.

**E. Caekelberghs.** Vous avez déjà une idée de combien de temps vous voulez le retarder ?

**C. Persoons.** J'ai envie de dire qu'au niveau politique, on doit marquer les objectifs. L'objectif de l'école (qui était au cœur de notre programme et au cœur du travail de Didier Gosuin au niveau de la Région bruxelloise) est de dire que les élèves doivent sortir de l'école secondaire avec un diplôme, avec une valorisation de leurs acquis qui leur permettront d'être des acteurs, des citoyens actifs dans la société.

Il faut aussi tenir compte des mesures fédérales qui prévoient que sans diplôme, il y a un risque de perdre les allocations de chômage, etc.

En clair, il faut pouvoir avoir ce diplôme, il faut donc être apte à l'acquérir et pour ce faire, il faut renforcer les acquis de base, tout au long des primaires (en ce compris la 3<sup>ème</sup> maternelle) et des deux premières années du secondaire.

On l'a fixé à 14 ans mais pour nous, l'objectif doit être un choix en pleine connaissance. Maintenant si c'est 15 ans...

**E. Caekelberghs.** Qui va décider ?

**C. Persoons.** Qui va décider ? C'est à partir des réformes qui vont être mises en place. Pour nous, idéalement, c'est 14 ans.

Il nous paraît important de bien redéfinir le concept de ce qu'est un tronc commun et de bien voir les différences, parce que le continuum pédagogique est déjà inscrit dans les textes. Cela implique de renforcer les acquis parce que les corrections arrivent trop tard si on les fait pendant les deux premières années du secondaire.

Le travail en amont est essentiel. Il faut dès les 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années du primaire pointer les difficultés et y remédier. Ce doivent être des difficultés très pratiques comme celles liées à la dyslexie ou celles d'ordre social parce que l'on n'a jamais parlé la langue de l'enseignement.

**E. Caekelberghs.** Il faudra des moyens.

**C. Persoons.** Oui, il faudra des moyens pour remédier, mais peut-être en réorientant et en évitant le redoublement parce que l'on a remédié, on fera des économies.

**E. Caekelberghs.** Cela fait des années qu'on nous le dit et je n'ai pas encore vu.

**C. Persoons.** Nous non plus.

**E. Caekelberghs.** Avez-vous la recette ?

**C. Persoons.** La recette, c'est l'accompagnement, la remédiation dès la 1<sup>ère</sup> primaire. Il s'agit d'éviter le redoublement par cette remédiation.

Se pose la question d'avoir des décrets qui viennent briser le continuum pédagogique comme le décret "Inscriptions" pour le secondaire où on apprend à la fin du mois de juin ou du mois d'août dans quelle école on va. Ce sont des paradoxes et des aberrations par rapport à ce continuum pédagogique.

**E. Caekelberghs.** Je passe la parole à votre voisine qui connaît bien le dossier, évidemment ! Vos mots-clés ?



**M.-M. Schyns.** Si vous me le permettez, je vais juste intervenir sur ce qui vient d'être dit par rapport



au redoublement et par rapport à l'argent qui peut être retrouvé.

Effectivement, une tendance est en train de s'affirmer clairement pour le moment par rapport à la diminution du redoublement et il est prévu que l'on se serve de l'argent ainsi économisé. C'est écrit en toutes lettres dans le budget, notamment par rapport à un projet comme "Décolage". On doit arriver progressivement à un cercle vertueux qui permet que l'argent récupéré du redoublement n'aille pas dans un pot commun mais aille dans une cassette pour des projets comme "Décolage" ou d'autres projets liés à la remédiation.

**E. Caekelberghs.** Vous allez pouvoir bétonner cela ?

**M.-M. Schyns.** C'est en tout cas la volonté du gouvernement actuel et c'est pour cela que des lignes budgétaires sont prévues.

**E. Caekelberghs.** Ce ne sera donc pas la prochaine cassette dont on se servira pour le prochain assainissement budgétaire ?

**M.-M. Schyns.** Non. On va se battre tous ici autour de la table, tous partis confondus.

Vous aviez deux questions : par rapport à ce matin et par rapport à l'âge du choix.

Par rapport à ce matin, j'ai retenu un élément qui me paraît important et que j'avais déjà découvert l'année dernière : c'est l'importance des DOA. Je pense que si l'on veut éviter ce qui est pour le moment le marché scolaire, on doit pouvoir dissocier le 1<sup>er</sup> degré des filières qui suivront, quelles qu'elles soient.

Il faut donc éviter d'avoir des écoles qui ont une seule caractéristique car évidemment le 1<sup>er</sup> degré qui est dans le même bâtiment a aussi les mêmes caractéristiques.

Cela peut poser de gros problèmes parce que si l'élève est dans un 1<sup>er</sup> degré où après il n'y a plus que des filières techniques, même si à un moment donné il veut retourner dans le général, il a néanmoins envie de rester dans son école. Cela vaut aussi pour un élève qui est dans le général. Il va se retrouver en 3<sup>ème</sup> en souhaitant prendre une option technique et il ne peut prendre que la seule qui existe, par exemple l'option technique d'animation. Il aurait aimé tester d'autres options comme par exemple la mécanique. Il est bien là où il est, pas forcément dans une grande ville (dans les villes rurales, on n'a pas les mêmes facilités de choix). Il veut rester avec ses amis, avec les enseignants qu'il apprécie et ne fera donc pas son véritable choix.

Pour résoudre cette question du choix, il faudrait passer par un maximum de DOA. Il est vrai que cela a des implications budgétaires. Il faudrait des incitants et il faudrait, à mon sens, que ce DOA soit rattaché à l'enseignement primaire. C'est ce que j'ai déduit des différents échanges que j'ai eus durant le temps de midi. C'est aussi ce qui m'a été rapporté des discussions de ce matin.

Après cette étape, reste le moment du choix. Comment l'établir et à quel âge ? Je pense que ce n'est pas une question d'âge, mais d'année dans le parcours scolaire parce que, en fonction de l'année scolaire, on peut avoir 14, 15 ou 16 ans.

La DPC prévoit qu'on réfléchisse à cet allongement du tronc commun. Au CDH, on est ouvert à cette réflexion, mais ce que l'on souhaite faire (je rejoins mon collègue L. Henquet) et j'ai passé une année entière à le dire, c'est laisser le temps aux réformes qui existent de s'implémenter correctement et d'être évaluées.

En ce qui concerne le 1<sup>er</sup> degré, je ne suis pas d'accord avec monsieur Henquet qui dit qu'il y a eu des réformes chaque année sur le 1<sup>er</sup> degré puisque les 4 dernières années, il y en a eu une qui a été

l'aboutissement des expériences pilotes menées dans les écoles. On n'a pas amené cette réforme sans préparation. On a d'abord testé sur le terrain. Ce fut la technique de Marie-Dominique Simonet que j'ai suivie. Au moment où ce fut correctement implémenté, on a pensé pouvoir le faire de manière plus générale en ouvrant le champ des possibles. C'était prévu au niveau du 1<sup>er</sup> degré. Cela n'a pas suffi à quelqu'un. Je pense que ma collègue, ici à ma gauche, pense que ce n'est pas réellement un tronc commun. Nous pensons en tout cas avoir ouvert des possibilités d'actions dans le 1<sup>er</sup> degré, notamment celle d'aller tester des options à l'extérieur de l'école, une ouverture de l'école vers d'autres écoles.

**E. Caekelberghs.** Ce n'est pas un peu "cosmétique", un peu "voyage scolaire" ?

**M.-M. Schyns.** Non. Il y a des endroits qui le vivent depuis très longtemps en inter-réseaux d'ailleurs. Je crois que c'est important. C'est l'exemple de Charleroi qui a créé le concept d'école "accueillante", d'école "circulante". Sur ce dossier, Charleroi était un peu en avance au niveau de l'inter-réseaux.

Je l'ai vu pratiqué aussi dans mon ancienne école à Verviers. Des élèves de mon école se rendaient dans trois autres écoles voisines dans le cadre des expériences-pilotes du 1<sup>er</sup> degré pour aller non pas visiter mais être acteurs d'un atelier, d'un projet. C'est tout autre chose que d'aller voir et dire : cela me plaît, ou au contraire, le bâtiment est moche.

**E. Caekelberghs.** C'est davantage possible dans les villes.

**M.-M. Schyns.** Oui. C'est pour cela que je disais tout à l'heure que si l'on veut réfléchir à cette approche pour la 3<sup>ème</sup> année et c'est notre idée à nous, CDH, d'avoir une 3<sup>ème</sup> année orientante, une 3<sup>ème</sup> année découverte. Cela va nécessiter de bouger les lignes au niveau des grilles horaires, de l'aménagement de certains moments de l'année

scolaire. Les CTA<sup>63</sup> qui sont bien implémentés doivent pouvoir servir à cela. Des modules y seraient créés exprès pour permettre de découvrir d'autres métiers.

Notre position : oui à une réflexion, pas tout de suite. Je pense aussi que la réflexion sur le Pacte d'excellence est là pour faire participer tous les acteurs. L'idée n'est pas, pour le CDH, d'avoir à la rentrée prochaine un tronc commun prolongé.

**E. Caekelberghs.** D'autant plus que dans les semaines et dans les mois qui viennent, on va avoir quelques autres exigences dans l'enseignement, l'actualité aidant.

B. Trachte, je vous propose d'enchaîner sur le sujet.



<sup>63</sup> CTA : Centre de Technologie avancée

**B. Trachte.** Je voudrais, moi aussi, remercier les organisateurs de cette journée pour l'ensemble des contributions que l'on a entendues et en particulier pour l'organisation des ateliers de cet après-midi qui ont permis, je pense, de discuter du contenu du tronc commun, de ses finalités et aussi (ce qui est très utile pour nous, les politiques) des manières d'y arriver.

Quand on parle du tronc commun et qu'on nous interroge sur celui-ci, je suis souvent étonnée du fait que la plupart du temps l'attention est quasiment focalisée sur le 1<sup>er</sup> degré et sur la question de l'âge. Jusqu'à quel âge doit durer le tronc commun ?

On réfléchit en fait assez peu et assez peu souvent à l'objectif du tronc commun, à ses contenus et, in fine, à la manière de le construire. C'était aujourd'hui à l'ordre du jour. Les différentes contributions et chacun des participants dans les ateliers ont permis d'apporter un certain nombre de réponses.

Ma formation politique défend un véritable tronc commun parce que nous pensons qu'effectivement, aujourd'hui, l'organisation de l'enseignement fondamental et celle du 1<sup>er</sup> degré ne constituent pas un tronc commun, ne répondent pas aux objectifs du tronc commun que nous souhaitons voir assignés. Si nous défendons un tronc commun, c'est comme choix politique, comme cela a été dit ce matin par monsieur Dupriez, parce que nous souhaitons amener tous les enfants le plus loin possible, tous ensemble.

Je ne vais pas m'étendre là-dessus parce que cela a été dit ce matin. Les systèmes scolaires qui créent un véritable tronc commun permettant à tous les élèves d'avancer ensemble le plus loin possible sont ceux qui fonctionnent le mieux, tant en termes de résultats qu'en termes d'égalité. C'est la finalité du tronc commun que nous entendons mettre en place.

**E. Caekelberghs.** Vous contestez donc l'argument de Laurent Henquet qui pense qu'à 12-13 ans, il y a des élèves qui n'ont plus envie de faire des mathématiques, des sciences et pour qui il faudrait quelque chose de plus pratique. Pourquoi les condamner à rester avec les autres et éventuellement à les freiner ?

**B. Trachte.** Une des difficultés du 1<sup>er</sup> degré est qu'on lui attribue une vision uniquement d'enseignement général et intellectuel. C'est pour cela que c'est important de réfléchir à l'ensemble du tronc commun et donc aussi à l'enseignement fondamental et, comme l'a dit madame Persoons, dès 5 ans, dès la 3<sup>ème</sup> maternelle, on doit introduire aussi des savoirs de natures polytechnique, technologique, scientifique.

**E. Caekelberghs** Cela supposera des moyens.

**B. Trachte.** Oui. Cela supposera des moyens. Je pense que c'est un des enseignements très intéressants des ateliers de cet après-midi, en particulier du 2<sup>ème</sup> atelier qui nous a été résumé, à savoir que l'accompagnement des enseignements et leur formation à gérer l'hétérogénéité est pour moi une clé essentielle si l'on veut avancer vers un véritable tronc commun.

**E. Caekelberghs.** Je vois des réactions.

**L. Henquet.** J'aurais voulu faire le lien et poser à mes collègues de la majorité quelques questions à propos des contradictions que j'ai relevées dans la DPC. J'en ai relevé trois par rapport à cette volonté d'allongement du tronc commun.

La 1<sup>ère</sup> concerne l'enseignement qualifiant. Tout le monde dit qu'il faut le revaloriser et dans le même temps, les enfants qui souhaiteraient y aller en entrant en 3<sup>ème</sup> secondaire ne peuvent plus y aller puisqu'il y a allongement du tronc commun. J'ai le sentiment que si j'aime bien quelque chose, le vélo par exemple, j'en favorise l'accès.

La 2<sup>ème</sup> concerne toujours l'enseignement qualifiant. Le monde de l'entreprise dit que l'on doit être de plus en plus perfectionné. Quand on regarde les personnes qui n'ont malheureusement pas de travail, souvent c'est par manque de qualification.

**E. Caekelberghs.** J'en reçois quand même beaucoup en plateau. Ce que me disent la plupart des gens du monde de l'entreprise, c'est que si elles savaient déjà écrire correctement le français et compter, ils seraient ravis. Je vous avoue que comme journaliste et responsable à l'université, j'en serais ravi aussi.

**L. Henquet.** Oui, c'est évident. Jusqu'en 1980, c'était acquis au sortir de 6<sup>ème</sup> primaire. Un enfant de 14 ans aujourd'hui ne sait pas ce que mes grands-parents connaissaient à 10 ans.

Je reviens au qualifiant. Comment voulez-vous que demain nos plombiers, nos maçons, nos couturiers, puisque c'est en 4<sup>ème</sup> secondaire qu'ils vont commencer le qualifiant, arrivent en trois ans à un taux de compétence et de maîtrise de l'exercice du métier alors qu'ils en ont quatre actuellement ?

**E. Caekelberghs.** Je vais laisser à Marie-Martine Schyns le soin de répondre parce que c'est à peu près le débat des questions parlementaires que j'ai lues tout à l'heure.

**M.-M. Schyns.** D'abord, je n'aime pas trop toutes vos comparaisons. Ce sont un peu des raccourcis. En fait, je trouve que c'est vous qui êtes dans la contradiction.

Régulièrement, vous nous dites qu'il faut valoriser le qualifiant. Pour le valoriser, il ne suffit pas de dire aux jeunes en 2<sup>ème</sup> année qu'ils peuvent y aller. Il faut que les jeunes qui arrivent dans le qualifiant aient suffisamment de compétences de base, de savoirs de base en sciences par exemple pour appréhender des matières en mécanique. On ne peut pas à la fois tenir un double discours en disant qu'il

faut les orienter le plus vite possible parce qu'ils en ont marre, qu'ils n'aiment plus les mathématiques. Peut-être n'aiment-ils plus les mathématiques, le français, les langues et n'ont-ils plus envie d'en faire.

C'est aussi à l'enseignant, en fonction du public qu'il a devant lui, de construire un apprentissage des savoirs de base qui soit en lien avec les élèves qu'il a en face de lui.

Les savoirs de base peuvent être abordés de différentes manières. L'année dernière, j'ai eu l'occasion de travailler avec le secteur de la construction. Un groupe d'enseignants en mathématique a construit un cahier de mathématique avec tous les apprentissages de base nécessaires pour arriver en 2<sup>ème</sup> secondaire, en lien avec les métiers de la construction. Avec de tels exemples de solutions qui sont aussi celles que l'on préconise à l'intérieur du 1<sup>er</sup> degré et pourquoi pas lorsque l'on réfléchira ensemble (vous serez associés à la réflexion) à cette 3<sup>ème</sup> année orientante, de découverte, qui soit toujours une année d'un véritable tronc commun, je pense que l'on pourra construire des solutions de ce type.

Cela demande du temps, de la créativité, cela demande de créer des outils, mais je pense que le monde de l'enseignement est prêt aussi à se poser la question et que le Pacte d'excellence permettra la réflexion.

**C. Désir.** Je voulais rapidement réagir. M.-M. Schyns l'a dit. L'idée n'est pas d'empêcher des élèves de s'orienter vers le qualifiant, que du contraire. Il n'est pas question de vouloir dévaloriser le qualifiant, mais au contraire, de le revaloriser. La contradiction n'est pas présente.

La société est de plus en plus exigeante, vous le disiez tout à l'heure. Nous voulons renforcer les compétences de base pour tout le monde. Celui qui veut exercer le métier de plombier doit évidemment

savoir écrire et compter correctement, c'est le minimum. On voit que les niveaux d'exigence ne sont pas rencontrés aujourd'hui pour tous les métiers qui existent. Il faut donc renforcer les compétences de base pour tous les élèves.

Aujourd'hui, on ne peut pas dire que la majorité des élèves a envie de s'orienter à 14 ans. On a parlé de seulement 5% d'élèves qui s'orientaient positivement et on ne voit pas bien comment ils peuvent s'orienter positivement puisqu'ils n'ont que peu d'accès à ce que sont les filières qualifiantes. C'est pour cela que l'on propose de donner une dimension polytechnique à ce tronc commun afin qu'il ne soit pas un tronc commun de nature générale. On pense aux matières technologiques, scientifiques et pourquoi pas, pratique, artistiques ? Cela demandera des moyens ou une réorganisation, mais c'est dans cet esprit qu'on voudrait le faire parce que sinon on ne valorisera pas le choix positif.

**E. Caekelberghs.** Devra-t-on toucher aux socles de compétences en ayant cet aspect polytechnique ?

**C. Désir.** Oui, peut-être. Cela devra faire partie de la réflexion. On ne pourra pas s'en passer si l'on veut à un moment modifier les contenus.

Je voudrais encore réagir sur la question de "l'égalitarisme du PS". Je ne suis pas d'accord de dire qu'à 14-15 ans, un enfant n'est pas capable d'apprendre. Pourquoi en primaire, tous les enfants seraient-ils capables de faire la même chose et plus à 14 ans ? C'est quelque chose que je ne comprends pas, par principe. Il y a derrière cela de l'idéologie, mais je pense qu'à 14-15 ans tout le monde est capable d'apprendre, sauf en cas de troubles d'apprentissage particuliers à identifier et à prendre en main différemment.

## 14.2. L'impact de la prolongation ou de la densification du tronc commun sur la formation des enseignants

**E. Caekelberghs.** Je ne voudrais pas que l'on n'ait pas le temps d'aborder le volet de ce que cela représente pour les enseignants. Ce fut évoqué dans les résumés des ateliers et notamment dans celui du 1<sup>er</sup> atelier. Il faut parler de l'impact sur la formation initiale et la formation continuée des enseignants parce que, évidemment, une réorganisation soit par prolongation soit par densification d'un tronc commun, ce n'est pas rien. Dès lors, comment le voyez-vous ? J'imagine que vous allez tous me dire que c'est important, mais les questions du "comment" et du "quand" se posent. Les enseignants ont peut-être un peu de fatigue de devoir changer leurs contenus d'apprentissage. Non ?

**C. Désir.** Je voudrais dire que la formation initiale est un autre chantier énorme qui est en cours de route, tout comme le Pacte d'excellence.

Le chantier de la formation initiale qui a déjà été entamé lors de la législature précédente et se poursuit durant cette législature-ci va devoir intégrer toutes ces questions, comme la gestion de l'hétérogénéité des classes et la manière de former des enseignants à la réalité de ce tronc commun, de l'orientation. C'est une réalité mais elle est aussi à l'agenda de ce gouvernement.

**E. Caekelberghs.** Vous ne craignez pas le découragement des enseignants ?

**C. Désir.** La volonté du gouvernement est vraiment de faire participer le monde de l'enseignement et de ne rien imposer d'en haut (je pense que l'on a tiré les leçons de certaines critiques qui ont été adressées) parce qu'il est vrai qu'il y a eu beaucoup

de réformes qui n'ont pas toujours pu être digérées parce qu'elles se sont succédé. C'est vrai pour le Pacte d'excellence et pour le chantier de la formation initiale. On n'est pas sourds à l'appel du monde de l'enseignement. Rien ne sera imposé mais à un moment, il faut aussi pouvoir admettre que notre système scolaire n'est pas idéal, qu'il reste très inégalitaire et qu'il n'y a pas de fatalisme puisque des systèmes fonctionnent mieux en termes d'égalité des acquis.

**M.-M. Schyns.** Je ne vais pas rallonger la sauce parce que Caroline en a dit beaucoup sur la manière dont on allait travailler à propos de la formation initiale

Je pense qu'il y a un domaine sur lequel il faudra porter une attention particulière : c'est la formation scientifique. On s'est rendu compte et les études PISA nous l'ont encore prouvé l'année dernière qu'en français, en mathématique, on a commencé à inverser les tendances lourdes. En sciences, certains instituteurs nous ont dit être un peu démunis parce qu'il y a eu des progrès scientifiques énormes et qu'au niveau de la formation initiale, on n'a pas suffisamment mis l'accent là-dessus depuis des années. C'est un très gros chantier de la formation initiale qui va rejaillir sur tout, notamment sur l'attrait des métiers technologiques. C'est cette volonté de former davantage de techniciens spécialisés dans différents métiers en pénurie.

Je ne veux pas faire d'adéquationnisme ici, mais on n'a pas beaucoup parlé ici de la question des métiers. Elle m'interpelle très fort à travers les différents chantiers des Cités des métiers. Il y en a une à Charleroi, on en construit une à Liège et une à Namur. Le fait qu'elles soient situées à ces endroits ne veut pas dire qu'elles ne peuvent pas avoir d'autres décentralisations ailleurs.

Ces cités des métiers vont être pour nous l'occasion de réfléchir à l'orientation, à cette connaissance des

métiers que l'on n'a pas tous en tant qu'enseignants avec les CPMS.

Plusieurs chantiers sont en parallèle. Il ne faut pas donner l'impression d'avoir un mammoth sur les épaules mais le fait de faire cela à chaque fois avec les acteurs de terrain est aussi une garantie.

**B. Trachte.** Sur la formation des enseignants, je voudrais dire, encore plus à la fin de cette journée, à quel point il me semble que la formation des enseignants et le fait de les outiller à gérer l'hétérogénéité sont pour moi la clé si l'on veut réussir un véritable tronc commun.

Il y a des réformes de structures à faire mais on aurait tort (d'autres intervenants l'ont dit aussi aujourd'hui) de simplement décréter, depuis le Parlement où nous sommes ici, l'allongement du tronc commun, la fin du redoublement ou l'interdiction du renvoi d'enfants vers des écoles de l'enseignement spécialisé, sans convaincre les enseignants de la nécessité de réformes qui vont vers le tronc commun et sans les amener à être eux-mêmes des acteurs de ces réformes et de ce changement.

Je voudrais dire que les clés du changement pour gérer l'hétérogénéité sont exactement le contraire de la manière dont fonctionne notre système actuel qui essaie de faire en sorte que les enseignants aient devant eux des élèves qui se ressemblent le plus possible. On est dans un changement radical du métier d'enseignant, si l'on veut amener tous les élèves le plus loin possible tous ensemble. Cela a été dit clairement.

### 14.3. Les contenus essentiels du futur tronc commun

**E. Caekelberghs.** Laurent Henquet, vous voulez réagir. J'en profite pour vous poser une question. Etes-vous déjà tous d'accord sur les contenus essentiels de ce futur tronc commun ?

**L. Henquet.** Comme nous sommes contre, nous savons ce que nous voulons : s'arrêter au 1<sup>er</sup> degré.

Je voulais réagir en 30 secondes par rapport à Caroline qui dit que pour être plombier, il faut savoir compter. J'ai dit que c'était une compétence de base acquise jadis en fin de 6<sup>ème</sup> primaire. On va maintenant monter le tronc commun en 3<sup>ème</sup> secondaire où l'on voit actuellement la factorisation, les équations du 2<sup>ème</sup> degré. Faut-il connaître cela pour être plombier ? Ma réponse est : non.

Je reviens à ce que je disais tout à l'heure, les deux autres contradictions avec la DPC.

Je pense que l'on va augmenter l'échec scolaire parce que les enfants qui vont devoir rester dans ce tronc commun pendant 3 ans et qui ne veulent plus faire de mathématique, de langues, etc. à un rythme aussi important que celui-là vont continuer à en faire dans l'enseignement qualifiant mais en relation avec la spécificité choisie par l'élève. On va avoir des élèves qui vont décrocher et augmenter l'échec scolaire alors que l'on vient de dire que le but était de lutter contre l'échec scolaire.

De plus, parce qu'on l'a vécu, on va augmenter les exclusions scolaires. Des enfants décrochent dans un auditoire ou dans une classe parce qu'ils ne suivent plus ou que cela ne les intéresse plus, malgré toutes les méthodes pédagogiques que les enseignants essaient de mettre en œuvre pour motiver leur auditoire. Quand ils décrochent, ils s'ennuient, ils

ennuient le voisin, ils se font sanctionner et de sanctions en sanctions, on arrive à des exclusions.

Il faut bien réfléchir avant de monter ce tronc commun en 3<sup>ème</sup> année parce que l'on risque d'avoir des retours auxquels on n'avait pas pensé auparavant.

**E. Caekelberghs.** Sur les contenus, pour ceux qui sont pour ?

**C. Persoons.** Je réagis vite à propos de la formation. Il est clair que c'est un immense chantier. Formation initiale et formation continuée sont essentielles. Au FDF, nous sommes favorables à un allongement de la formation initiale pour arriver à une formation de 5 ans pour tous. Cela suppose des débats très importants au niveau financier et sur le problème des années où il n'y aura pas de diplômés.

**E. Caekelberghs.** Et de prise en compte pour la carrière...

**C. Persoons.** La formation continuée est aussi essentielle parce que, en fonction de l'évolution du parcours scolaire, de la mise en place d'un vrai tronc commun jusqu'à la fin du 1<sup>er</sup> degré sans parler d'âge, cela demande peut-être des formations complémentaires. Le contenu de ce tronc commun commence pour nous en 3<sup>ème</sup> maternelle et se termine à la fin du 1<sup>er</sup> degré. Il faut pouvoir agir pendant le 1<sup>er</sup> degré pour saisir les élèves les plus en difficultés et les remettre à niveau. Cela concerne aussi des élèves du primaire et demande des modules (sur lesquels nous avons réfléchi en concertation avec des professeurs et des directeurs) organisés dans les écoles avec ces enseignants qui vont peut-être avoir des tâches plus spécifiques. Si on voit, sur base du CEB, des vraies lacunes en langue française, un module poussé en langue française devra peut-être pris en charge par un enseignant qui a une formation complémentaire en français langue étrangère, par exemple. Des

formations continuées devront être spécifiques pour remplir l'objectif de ce tronc commun.

**E. Caekelberghs.** Avec cela, on n'a toujours pas revalorisé le métier d'enseignant parce que, à l'heure de leur demander autant de révolutions coperniciennes et d'engagement, je vous assure que ce qu'ils ont comme reconnaissance et comme traitement, c'est presque plus que du bénévolat.

**C. Persoons.** La plus belle reconnaissance, c'est...

**E. Caekelberghs.** Cela, c'est ce qu'on dit !

**C. Persoons.** La plus belle reconnaissance, c'est celle de la société.

**E. Caekelberghs.** Cela, c'est ce qu'on dit quand on est sur un banc politique : la plus belle reconnaissance, c'est l'élection, mais en attendant, il faut faire bouillir la marmite !

**C. Persoons.** Je dis toujours à des repas où l'on demande ce que l'on fait, je réponds que je fais de la politique. Il y a un grand silence. C'est encore pire peut-être. Quand des enseignants disent ce qu'ils sont, il y a un éclat de rire : alors, tu es en congé, sans doute.

Il faut une revalorisation très claire au sein de la société.

**M.-M. Schyns.** Au CDH, je le redis, nous ne sommes pas pour décider l'année prochaine l'allongement du tronc commun.

Par contre, on avait beaucoup réfléchi, notamment dans le cadre du programme. La réflexion sur le tronc commun et sur une 3<sup>ème</sup> qui serait un peu différente allait de pair avec une réflexion sur les filières dans le sens d'une simplification.

Monsieur Henquet a dit qu'il fallait simplifier le paysage au niveau des filières. Je le rejoins. On avait

prévu une simplification des filières et une 3<sup>ème</sup> année qui serait une année charnière.

Les contenus de la 3<sup>ème</sup> année, c'est à la fois la continuité, le renforcement des savoirs de base et différentes possibilités. Pour nous, le tronc commun, contrairement peut-être à d'autres, ne veut pas dire que tout le monde fait exactement la même chose tout le temps, aux mêmes heures. C'est de la différenciation, d'une certaine manière.

Les solutions qui pourraient se présenter au niveau des contenus offrent plusieurs possibilités. L'élève entre dans une 3<sup>ème</sup> de transition qui le prépare à la filière qu'on avait nommée "filière générale" et à la filière qu'on avait nommée "filière technologique", cette dernière regroupant ce que l'on appelait filière de qualification et on avait une filière professionnelle avec beaucoup plus d'heures de stage, d'immersion en entreprise, etc. C'étaient nos trois filières. En fonction de cela, la 3<sup>ème</sup> année était un peu différente. Une de transition, une de qualification qui serait beaucoup plus ouverte : plutôt que de tester une seule option, on testait 7 options ou 6 secteurs différents mais qui avaient des liens entre eux et avec des savoirs de base en lien avec ces options. La 3<sup>ème</sup> et dernière solution, pour tirer l'élève le plus loin possible dans les savoirs de base, était un module de formation individualisée pour un élève qui n'a pas obtenu, par exemple, le CE1D et qui se retrouve dans une 3<sup>ème</sup> où il est davantage soutenu. On est dans la remédiation, qui est peut-être ce que l'on appelle aujourd'hui la 3<sup>ème</sup> S2, mais qui pourrait être complètement repensée et serait une année de différenciation et d'orientation. C'était l'idée de base.

**B. Trachte.** Je glisse une toute petite remarque. Je l'ai déjà dit tout à l'heure. Le tronc commun, ce n'est pas que le début du secondaire. Il part, de mon point de vue, de la 3<sup>ème</sup> maternelle.

Concernant les contenus, je pense qu'il faut intégrer plus de savoirs polytechniques, artistiques,



scientifiques ou sportifs, dès la 3<sup>ème</sup> maternelle, me semble-t-il.

**L. Henquet.** Personnellement, au MR, on est plus dans la concrétisation des choses. On peut avoir les meilleures idées, si on n'a pas les moyens de les mettre en œuvre, cela n'a aucun sens.

Quand Barbara nous dit que le tronc commun doit comporter aussi du technique, de l'artistique, c'est très vrai mais combien d'écoles primaires sont-elles équipées d'ateliers avec le matériel nécessaire ?

On vient parler du tronc commun allongé qui sera polytechnique, nous dit-on. La page 4 de la DPC dit : "Afin que les enfants puissent poser un choix d'orientation en toute connaissance de cause". Cela veut dire que celui qui veut faire de la cuisine aura dû tester la cuisine auparavant. Idem s'il veut faire de l'ébénisterie, sinon il n'aura pas pu tester au préalable ce vers quoi il va se diriger. Cela veut donc dire que toutes les écoles doivent être équipées des ateliers. Il y a 501 écoles secondaires en FWB.

**E. Caekelberghs.** S'il fallait regrouper par bassins les potentialités ?

**L. Henquet.** Essayez. Sur les 501 écoles, moins de 200 ne font que de l'enseignement général. Elles n'ont donc aucun atelier et aucun matériel. Avec les meilleures volontés du monde, comment voulez-vous faire ? On va me dire qu'il faut faire des synergies avec des écoles techniques.

**E. Caekelberghs.** J'imagine que vous ferez le cadastre avant de décider.

**L. Henquet.** Je l'espère, ce n'est pas à moi de décider mais à eux. Ce sont eux qui le veulent.

**E. Caekelberghs.** Proposition constructive.

**L. Henquet.** Tout à fait. Je prêterai mon concours à l'élaboration du cadastre. Dans les grandes villes, les

ateliers de toutes les écoles qualifiantes sont déjà sursaturés et si vous êtes dans le Luxembourg, que vous n'avez pas une école qualifiante à proximité, que vous devez prendre un bus pour vous déplacer, c'est une perte de temps. Tout le monde sait que le temps est précieux dans l'enseignement parce qu'on a déjà perdu un an de formation depuis 10 ans.

#### 14.4. L'attention portée aux filières sans débouchés

**E. Caekelberghs.** A propos de l'approche métier, on disait tout à l'heure, dans le résumé du 1<sup>er</sup> atelier, qu'il fallait être beaucoup plus attentif aux filières sans débouchés et ne pas orienter vers ces filières. Je dois dire que cela m'épate.

Si je prends un tout autre niveau que celui dont vous discutez, rien que le débat de savoir s'il nous faudra plus ou moins de médecins, plus ou moins de professions de la santé et déjà en soi rien que l'idée du numéro INAMI<sup>64</sup> sont un casse-tête chinois où les politiques ne savent pas se mettre d'accord. Alors, avec quelle prescience allez-vous orienter les enfants aujourd'hui en disant que cette filière-là dans 5, 6, 7 ou 8 ans sera avec ou sans débouchés ?

M.-M. Schyns, vous avez connu ce dossier. Je commence par vous.

**M.-M. Schyns.** Il est clair que ce n'est pas du tout une science exacte de pouvoir dire que dans 10 ans on n'aura plus besoin de journalistes et de personnes qui ont fait les études de communication parce que tout sera sur Internet. Je ne dis pas cela parce que c'est vous qui êtes en face de moi.

**E. Caekelberghs.** Oui, mais c'est vrai. On pourrait en discuter.

---

<sup>64</sup> INAMI : Institut National d'Assurance Maladie-Invalidité

**M.-M. Schyngs.** Oui, c'est très difficile et le FOREM essaie déjà d'établir des listes des métiers en pénurie, tout comme il est très difficile pour ceux dont le rôle est l'orientation de dire à un jeune de ne pas commencer un type d'étude parce qu'il n'y a pas d'avenir.

C'est très compliqué et on ne veut pas pratiquer l'adéquationnisme. Il faut néanmoins relever (et les services "orientation" des universités le font) qu'il y a vraiment des filières sans grands débouchés, notamment dans les universités. C'est bien des universités que l'on parlait et non pas de l'orientation en technique, notamment dans les métiers en pénurie.

**E. Caekelberghs.** Dans les techniques, cela va vite.

**M.-M. Schyngs.** Effectivement, dans les techniques, il y a aussi les techniques sociales choisies peut-être par beaucoup trop de monde pour le moment, mais c'est un peu impalpable.

On n'aura pas d'étude précise. Simplement, il faut peut-être conscientiser l'élève sur le fait que s'il prend telle option, il devra peut-être avoir une formation complémentaire. C'est aussi une ouverture que de dire à l'élève en 3<sup>ème</sup> ou en 4<sup>ème</sup> de faire ce qu'il aime, sinon on dégoûte les jeunes, mais de ne pas oublier de préciser quelles portes cela lui ouvre.

C'est la raison pour laquelle je disais qu'en tant qu'enseignant, on n'est pas assez formé pour dire à nos élèves quelles portes s'ouvrent avec un type d'option. Il faut dire à cet élève que durant sa vie, il lui faudra peut-être se reformer parce que la plupart des métiers et notre société évoluent plus vite. Plus vite aussi que ce que fait le SFMQ, service qui définit tous les métiers et les profils de métiers.

En tant que responsables politiques, nous avons là aussi un rôle à jouer, celui de rationaliser, de mettre ensemble tous ceux qui définissent les profils de fonctions.

**E. Caekelberghs.** L. Henquet, Cela ne plaide-t-il pas précisément dès lors pour le plus long tronc commun possible, avec des compétences de base les plus larges possible, les mieux partagées, puisque la science prédictive de ce vers quoi on va pouvoir se diriger comme métier est la science la moins bien partagée du monde.

**L. Henquet.** Non. Je ne vois pas le lien de cause à effet.

**E. Caekelberghs.** Je vous l'explique. Dès lors que l'on ne peut pas dire aujourd'hui à un jeune que ce qu'il entreprend comme qualification connaîtra ou non un débouché dans 5 ou 6 ans, ne faut-il pas d'autant mieux l'armer sur tout ce qui pourra l'aider à se repositionner, à se réorienter le plus certainement possible plutôt que de le pousser assez vite à se spécialiser ?

**L. Henquet.** Je pense que si l'on propose aux enfants de s'orienter à 14-15 ans, ce n'est pas les pousser le plus vite possible. A 14-15 ans, ils ont déjà fait un parcours de 8 ans.

**E. Caekelberghs.** Quel est l'âge moyen aujourd'hui où les parents voient enfin leur enfant quitter la maison ?

**L. Henquet.** 25 ans.

**M.-M. Schyngs.** Ce n'est pas non plus une science exacte.

**L. Henquet.** Dans le 1<sup>er</sup> degré, qu'on le veuille ou non, la plupart des cours font appel à la conceptualisation, à l'intelligence mathématique, à l'intelligence littéraire. On aimerait y mettre des cours pratiques, techniques. Je vous ai dit que, étant donné les finances de la FWB, la faisabilité est impossible.

Donc, de deux maux, il faut choisir le moindre. Nous préférons garder le tronc commun jusqu'en fin de

2<sup>ème</sup> et multiplier les activités d'information, de sensibilisation à ce que l'on peut faire, plutôt que d'essayer de remettre toutes les options qualifiantes dans toutes les écoles.

Parce que les sous sont évidemment importants, laissons bien les écoles qualifiantes se développer, avoir du matériel adéquat par rapport aux fonctions, par rapport à la profession visée par la suite pour que les enfants puissent faire des démarches vers ces écoles où ils auront une vue plus globale de ce qui peut se réaliser.

Je connais des directeurs du professionnel dans le Luxembourg qui invitent tous les enfants en 6<sup>ème</sup> primaire à venir voir ce qui se fait dans les différentes filières qualifiantes. Les enfants ressortent en ayant fait une petite pièce avec un tour à bois. Ils ont directement une vue concrète de ce que l'on peut réaliser dans l'enseignement qualifiant. L'avantage est que l'on ne part pas avec une idée déjà connotée négativement.

**E. Caekelberghs.** Quand j'étais gamin, des journées portes ouvertes dans les écoles, j'en ai fait beaucoup. Cela n'a pas déterminé mon choix.

**C. Désir.** J'avais envie de réagir parce que ce qui doit nous inquiéter, c'est que nous avons un taux bien trop élevé d'élèves qui sortent de l'enseignement sans avoir les compétences jugées nécessaires pour s'insérer dans la société contemporaine. C'est notre principal problème et c'est ce qui ressort des tests PISA, année après année.

L'école doit d'abord servir à former les citoyens et il est de notre responsabilité de ne pas envoyer au casse-pipe des élèves qui s'orientent vers le technique ou le professionnel dans des filières qui ne mèneront à aucun débouché sur le marché du travail. Cela existe, même dans le secondaire parce que, notamment, les réseaux se livrent une

concurrence assez féroce et développent une pléthore d'options, parfois les mêmes, dans un même bassin scolaire. Cela a pour conséquence qu'il y a trop d'élèves dans ces filières-là qui en plus ne sont pas pourvoyeuses de débouchés.

Il est vrai que ce n'est pas une science exacte et donc plus on les formera d'une manière large et générale et le plus longtemps possible, mieux ils seront armés pour affronter la société en ce compris le marché du travail. Cela me paraît évident.

## 14.5. Les parents comme acteurs au moment du choix

**E. Caekelberghs.** Avant de recueillir les frustrations de la salle, je donne la parole à Caroline Persoons. Il faudra encore dire un mot sur les parents comme acteurs à un moment donné de ce choix, sinon je connais des fédérations qui vont vouloir me voir à la sortie.

**C. Persoons.** Sur deux points et rapidement parce que sinon il y aura d'autres problèmes.

Sur la question des débouchés, ce qui est révoltant pour le moment, c'est qu'il y a beaucoup d'élèves qui sortent d'humanités sans diplômes ou sans formation adéquate. Le lien entre l'enseignement et le secteur de l'emploi doit être renforcé et je crois que cela se retrouve très fort dans le programme de la Région bruxelloise. Tout ce qui est mis en place sur les bassins scolaires, le CEF, est essentiel, mais on ne formera jamais des élèves à être aptes à répondre aux évolutions technologiques de la société. Il faut surtout former des enfants, des adultes aptes à rebondir, à se questionner, à se former, à oser aller se former à tout âge. Il faut aussi pouvoir avoir une rapidité de réaction au niveau des formations techniques et professionnelles pour répondre à des besoins qui apparaissent.

2<sup>ème</sup> point. Pour avoir un véritable choix, il faut que les élèves aient de bonnes connaissances de base, une bonne connaissance d'eux-mêmes, de leurs aspirations, de leurs capacités, mais il faut aussi que les parents soient partenaires tout au long du cursus. C'est peut-être aussi l'apport important des systèmes du Nord de l'Europe que ce travail entre écoles, élèves et parents où se tisse un lien continu pour faire connaître non seulement l'évaluation sur des matières, mais aussi sur les capacités et les faiblesses des difficultés.

**L. Henquet.** Je pense qu'il faut évidemment associer les parents dans la construction de ce tronc commun, dans la décision de son allongement ou non.

Nous avons vu ce matin qu'il y avait des différences de position entre les associations de parents. Lors de mes conférences, je délivre toujours un message à chaque acteur qui tourne autour du système.

Ce qui me frappe le plus, c'est que les parents d'il y a 30 ans ne sont plus les parents d'aujourd'hui. Je dis souvent aux parents qu'ils sont un acteur-clé. Il est vrai que la sociologie parentale a fort changé mais je dis merci aux parents de soutenir le système scolaire. Trop souvent, on voit des parents critiquer le système scolaire devant leurs enfants. En réunion de parents, on est devant le professeur et le parent le critique devant l'enfant. Le professeur peut parfois être tenté de se venger parce que son autorité est mise à mal.

Je dis aux parents que nous avons tous une mission d'encadrement de l'éducation : l'école, les parents évidemment, les mouvements de jeunesse, etc. Tous doivent concourir dans la même direction.

Si vous le permettez, pour terminer, je vais renverser les rôles et m'adresser à la presse au sens large. Les jeunes consultent la presse, énormément, des heures durant, tous les jours. L'école ne doit pas

être le seul endroit où avec les parents on parle encore de l'éducation. Vous avez un rôle extrêmement important. Ce n'est pas à vous que je le dis, mais n'ayez pas peur de mettre dans vos programmations beaucoup plus d'émissions éducatives parce que vous avez un impact énorme sur les enfants et sur leurs parents

**E. Caekelberghs.** Je vous promets que je serai à la tribune publique le jour où vous convoquerez nos hiérarchies dans la presse pour leur en donner mission.

**L. Henquet.** Je sais que vous êtes réellement un grand défenseur des émissions éducatives.

**E. Caekelberghs.** Merci à vous tous. Pas de mots supplémentaires ? Pas d'immenses frustrations, de cris de haine dans la foule parce que l'on aurait volontairement occulté un sujet d'importance, à part le départ du train ?

Merci de votre participation, merci à vous.

**M. Dony.** Un grand merci à vous. Un grand merci à monsieur Caekelberghs. C'est un plaisir de vous entendre en vrai.

Je vais donner la parole à madame Latifa Gahouchi, Présidente de la Commission Education de ce parlement.

Je pense qu'il est symbolique de vous avoir laissé, à vous représentants politiques, la dernière voix et de laisser à madame Gahouchi la conclusion.

Ceux qui étaient là ce matin se souviennent peut-être de mon petit élève fictif qui n'existe toujours pas. Vous vous rappelez qu'il ne courait pas au même rythme que les autres, mais il a le droit de savoir où est la ligne d'arrivée.

C'est la responsabilité du politique de définir quelle société nous voulons et quelle école y préparera. Je ne pense pas qu'il sera encore longtemps légitime de prôner un ascenseur social, si l'on se satisfait du manque de place qu'il y a à l'étage.

Madame Gaouchi, je vous donne la parole.

## 15. Clôture de la journée par madame L. Gahouchi, Présidente de la Commission Education du Parlement de la FWB



Merci, Monsieur. Il est vrai que cette journée fut très fructueuse et les débats en tout cas assez intéressants. Je ne vais pas être trop longue parce que beaucoup de choses ont été dites.

Tout d'abord permettez-moi, parce que je ne vous ai pas tous vus, de vous souhaiter une excellente année 2015, même si elle est déjà bien entamée. Une année qui, je l'espère, vous mettra encore dans de meilleures conditions pour œuvrer en faveur d'un meilleur enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce colloque est à ce titre une bonne façon de commencer l'année.

Le sujet est évidemment des plus importants. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard que le tronc commun et plus spécifiquement son allongement ont été placés au centre de la Déclaration de Politique Communautaire. C'est réellement l'avenir de notre jeunesse qui est en jeu. La DPC propose d'abord, dans l'allongement de ce tronc commun jusqu'à la fin

de la 3<sup>ème</sup> secondaire, de renforcer les savoirs de base pour tous et ensuite de revaloriser l'enseignement qualifiant.

Il me paraît que le vrai fil rouge, l'objectif numéro un, est de mettre fin, de façon structurelle, à la relégation scolaire. L'éradiquer peut être utopique, (j'ai souvent entendu ce mot ce matin) mais comme disait Théodore Monod : "L'utopie est simplement ce qui n'a pas encore été essayé." Le tronc commun proposé par la DPC est l'occasion ou jamais de nous mobiliser et pourquoi dès lors ne pas vous livrer mon rêve le plus fou ?

Dès le plus jeune âge, l'enfant doit avoir la liberté de s'essayer à tout. Des structures trop écrasantes ont montré dans le passé qu'elles empêchent l'épanouissement. Il faut permettre les trajectoires scolaires qui collent le plus possible aux capacités et aspirations de chaque enfant.

Que diriez-vous d'un enseignement totalement décloisonné, autorisant les flux, les trajectoires scolaires ? Finie la philosophie du tout ou rien qui engendre des réussites totales mais aussi des échecs cuisants et définitifs et qui relèguent nos élèves !

Bien sûr, cela demande une vision radicalement différente de l'école : un tronc commun qui permette aux élèves de développer leurs connaissances et acquis de façon modularisée, d'acquérir des certifications de connaissances dès qu'ils maîtrisent des unités de matières vues au sens large, pour ensuite élire et poursuivre leur propre trajectoire.

Le CEF a déjà planté le décor depuis bien longtemps et l'Avis 80 est une recommandation-clé pour la refondation de l'enseignement. La mise en place de la CPU au 3<sup>ème</sup> degré ou encore celle du SFMQ ont été des étapes importantes en ce sens. Le SFMQ prévoit d'ailleurs la collaboration entre les enseignements qualifiants de tous les réseaux et il

autorise les bases de la modularisation de l'enseignement.

Le CEF a déjà insisté sur le trou béant qu'est le 2<sup>ème</sup> degré où les élèves ne sont qu'en transition entre le 1<sup>er</sup> et le 3<sup>ème</sup> mais déjà dans une orientation cloisonnée pratiquement définitive et nullement dans une trajectoire en voie d'élection et d'élaboration.

Repensons l'école. Revisitons un peu nos habitudes. Quittons la logique des examens et tournons-nous vers une logique de contrôle des unités acquises et capitalisées. Montrons aux élèves que le système ne les abandonne pas, qu'ils ont acquis quelque chose et que ces acquis peuvent les faire avancer. En franchissant des étapes qui ne sont plus cloisonnées dans des années ou des degrés, laissons les élèves se projeter dans une trajectoire, dans un ordre social.

La refondation de l'école repose sur le décret "Missions" qui prévoit déjà cette vision des choses basée sur les compétences. Osons un "Bologne" de l'enseignement obligatoire. Comme l'université s'est inscrite dans l'Europe, inscrivons-nous sur notre territorialité et permettons que nos bassins scolaires offrent toute une panoplie d'unités de formations et toutes les voies des métiers possibles.

La Cité des métiers, à ce titre, est un lieu de connaissance, d'excellence où nous verrons converger des élèves de tout horizon vers les fonctions les plus pointues. C'est un lieu où les écoles coopéreront et feront converger des élèves qui pourront s'exercer sur des machines complexes, acquérir ainsi des unités de compétences, de connaissances et se mouvoir ainsi dans la formation tout au long de leur vie.

Rassemblons-nous autour du tout cohérent qui irait du préscolaire en passant par le primaire (comme je l'ai entendu par madame Trachte) jusqu'à la fin du tronc commun, où l'orientation est possible dès le

plus jeune âge. Pourquoi ne pas parler aux tout petits des métiers de façon ludique, dans le cadre de la coéducation, par exemple, plutôt que déjà les faire redoubler au sortir d'une 3<sup>ème</sup> maternelle ?

L'orientation n'est possible que dans un système décroisonné. Le projet de tronc commun nous permet de saisir la balle au vol, celle de la refondation de notre enseignement.

Soyons un peu utopiques, optimistes en tout cas, et permettez-moi de conclure sur cette citation d'André Gide : "Comme si tout grand progrès de l'humanité n'était pas dû à l'utopie réalisée, comme si la réalité de demain ne devait pas être faite de l'utopie d'hier et d'aujourd'hui."

Je vous remercie et j'espère vous revoir lors des Commissions "Education" qui se tiennent tous les quinze jours le mardi et où je pense que l'on va pouvoir continuer de travailler, avec mes collègues de cette Commission, sur ce projet de l'allongement du tronc commun.

Je vous souhaite d'ores et déjà une excellente soirée et un excellent weekend.

**M. Dony.** Je vous souhaite un excellent retour.

Je voudrais remercier tous les membres du CEF qui ont œuvré à l'organisation de cette journée, Jean-Pierre, Luc, Patricia, Ismail, Simone, Dominique.

Dès que les Actes seront publiés, vous serez prévenus.

Quant à la Commission "Education", le CEF se tient à votre entière disposition. Si vous avez besoin d'un avis, d'une expertise, nous sommes là pour vous conseiller et nous vous remercions de l'action que vous menez en faveur de l'éducation.

Bon weekend.



Conseil de l'Éducation et de la Formation  
Boulevard Léopold II, 44  
1080 BRUXELLES

Editeur responsable : Manuel Dony

*Reproduction autorisée en mentionnant la source.*

**mars 2015**

**Tél. : 02/413.24.14**

**FAX : 02/413.27.11**

**cef@cfwb.be**

**www.cef.cfwb.be**