

Sens, valeurs, objectifs et missions de l'école du XXI^e siècle

Rapport du Groupe de travail 2

Président : Didier Viviers, Recteur de l'Université libre de Bruxelles

Référents scientifiques : Marc Romainville et Karine Dejean (Université de Namur)

Membres : Isabelle Dujacquier et Anne-Sophie Lenoir (Administration générale de l'enseignement), Jean-Paul Guyaux (Hautes écoles), Dominique Luperto (CECP), Roberto Galluccio (CPEONS), Valérie Leonet (FELSI), Etienne Michel et Eric Daubie (SeGEC), Olivier Vanwassenhove (WBE), Jacques Morisot (CGSLB APPEL), Michel Wolfertz (CGSLB SLFP), Michel Patris (CSC enseignement), Christiane Cornet (FGTB CGSP), Johan Lismont (FGTB SEL-SETCA), Véronique De Thier (FAPEO), Bernard Hubien (UFAPEC), Vincent de Coorebyter (Professeur de Philosophie à ULB), Bernard De Vos (Délégué général aux Droits de l'Enfant), Roger Godet (Inspecteur Général honoraire), Dirk Jacobs (Professeur de Sociologie à l'ULB), Catherine Lemaire (Comité des élèves francophones), Frédérique Mawet (CGé) et Olivier Remels (Fondation pour l'enseignement).

Observateurs : Brigitte Hermans, Caroline Letor et Geoffroy Le Clercq (Cabinet de Madame la Ministre en charge de l'enseignement obligatoire)

Conformément à la méthodologie prévue pour l'élaboration du *Pacte pour un enseignement d'excellence*, le présent rapport présente les résultats du groupe de travail n° 2 (GT2) consacré au thème « Sens, valeurs, objectifs et missions de l'école du XXI^e siècle ». Compte tenu des délais, cette version est encore à considérer comme une esquisse, traçant les contours de la réflexion du groupe sur le rôle de l'école du XXI^e siècle et les évolutions dans lesquelles elle devrait s'engager de manière à rencontrer les mutations sociétales actuelles. De nombreux points de ce rapport, qu'ils soient d'analyse ou de proposition, devraient faire l'objet d'un approfondissement ultérieur.

Le présent rapport rend principalement compte des contributions des membres du GT2 et des discussions qu'elles ont suscitées. Les documents transmis au groupe de travail dans le cadre du processus participatif du Pacte (par l'Administration générale de l'enseignement et le Conseil de l'Education et de la Formation, l'Agence de Développement Territorial, l'Appel Pour une Ecole Démocratique, la BECI – Chambre de Commerce et Union des Entreprises de Bruxelles, le Centre d'Etude et de Défense de l'Ecole Publique, le Centre interfédéral pour l'égalité des chances, le mouvement ChanGements pour l'Egalité, la Commission européenne, la CSC, Culture & Démocratie, la FGTB, la Fondation Roi Baudouin, la Ligue des familles et le Service général de l'inspection) ont été examinés et traités de manière complémentaire.

Par ailleurs, les orientations assignées par la méthodologie du Pacte au GT2 étant davantage prospectives et visionnaires, il a été jugé pertinent de faire figurer, dans ce rapport, l'ensemble des principales pistes évoquées, tant dans les notes préparatoires élaborées par les membres du groupe qu'à l'occasion des discussions en séances.

Table des matières

Introduction	5
Dimension transversale 1.....	9
Désir et plaisir d'apprendre et d'enseigner	9
1.1 Savoirs et compétences	10
Enjeux	10
Objectifs.....	11
Voies	11
1.2. Elèves	11
Enjeux et objectifs	11
Voies	12
1.3 Enseignants et autres acteurs.....	13
1.4 Gouvernance et structures	16
Enjeux et objectifs	16
Voies	17
Dimension transversale 2.....	19
Modalités d'élaboration et contenu du curriculum.....	19
2.1 Savoirs et compétences	20
2.2 Elèves	22
2.3 Enseignants et autres acteurs.....	22
2.4 Gouvernance et structures	23
Dimension transversale 3.....	27
Transmission à l'heure du numérique	27
3.1 Savoirs et compétences	29
Enjeux	29
Objectifs et voies	30
3.2. Elèves	30
3.3 Enseignants et autres acteurs.....	31
Enjeux	31
Objectifs.....	31
Voies	31
3.4 Gouvernance et structures	32
Enjeux	32
Objectifs.....	32
Voies	32
Dimension transversale 4.....	35
Citoyenneté, ouverture et découverte du monde professionnel	35
4.1 Savoirs et compétences	38
Enjeux et objectifs	38
Voies	38

4.2. Elèves	39
Enjeux et objectifs	39
Voies	39
4.3 Enseignants et autres acteurs.....	41
Enjeux et objectifs	41
Voies	42
4.4 Gouvernance et structures	42
Dimension transversale 5.....	45
Pensée complexe et critique	45
5.1 Savoirs et compétences	46
Enjeux et objectifs	46
Voies	46
5.2. Elèves	47
Enjeux et objectifs	47
Voies	47
5.3 Enseignants et autres acteurs.....	47
5.4 Gouvernance et structures	48
Dimension transversale 6.....	49
Autonomie et responsabilisation	49
6.1 Savoirs et compétences	51
6.2. Elèves	51
6.3 Enseignants et autres acteurs.....	52
Enjeux et objectifs	52
Voies	52
6.4 Gouvernance et structures	53
Dimension transversale 7.....	57
Inégalités sociales et culturelles face à l'école.....	57
7.1 Savoirs et compétences	58
7.2 Elèves	60
7.3 Enseignants et autres acteurs.....	60
7.4 Gouvernance et structures	62
Enjeux et objectif.....	62
Voies	63
Dimension transversale 8.....	69
Parcours et besoins	69
8.1 Structures générales du système éducatif.....	70
8.2 Formation commune et spécialisations.....	73
8.3 Continuums et transitions	75
Glossaire.....	79

Introduction

Vivre est le métier que je veux lui apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre ; il sera premièrement homme : tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être au besoin tout aussi bien que qui que ce soit ; et la fortune aura beau le faire changer de place, il sera toujours à la sienne.

Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Flammarion, 1966 (1762), p. 42.

Enseigner à vivre¹ est l'objectif le plus fondamental de toute éducation. Et si l'école est en crise en regard de cette fonction centrale, c'est précisément parce que, d'une part, les jeunes actuels sont appelés à vivre dans une société elle-même en crise, mondialisée, complexe, incertaine, instable et confrontée à des défis majeurs et que, d'autre part, les repères relatifs au rôle que l'éducation devrait jouer dans l'accompagnement des jeunes à bien vivre au sein de cette société ont été brouillés.

Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si, en 1997, notre société a cru nécessaire de définir, noir sur blanc, les missions de l'école : l'opération trahissait une montée des doutes sur l'institution scolaire et une absence – historiquement originale – de consensus « naturel » sur cette question. Jamais auparavant, ce besoin d'édicter dans un décret les missions de l'école ne s'était à ce point fait sentir, tant les fonctions de l'éducation faisaient l'objet d'un pacte social tacite, évident et approuvé par tous. Un allant-de-soi en quelque sorte. Le sens de l'école ne va, par contre, plus de soi lorsqu'il s'agit de « préparer les gens à entrer dans un monde problématique ² ».

Compte tenu du rythme imposé aux travaux du GT2 et à l'élaboration de son rapport intermédiaire ainsi que de la volonté d'aboutir à brève échéance à des propositions résolument mobilisatrices, il n'a pas semblé prioritaire de trop investir dans un inventaire détaillé et documenté des sources de cette crise identitaire de l'éducation et de l'école. Il serait sans doute utile d'identifier plus en détail les évolutions sociétales qui bouleversent les conditions d'apprentissage et d'enseignement et de relier ces évolutions, de manière précise et argumentée, aux propositions contenues dans ce rapport. Ces évolutions sont toutefois évoquées dans les parties « enjeux » et apparaissent – à tout le moins en filigrane –, dans les parties « objectifs » découlant de ces enjeux. Les enjeux que l'école est invitée actuellement à rencontrer sont multiples et ont trait à plusieurs évolutions majeures de nos sociétés :

- la **révolution numérique**^{*3} ;
- les **mutations sociétales** impliquant de nouveaux rapports entre les citoyens et la société, en ce compris l'école : montée de l'individualisme et affaiblissement du sens collectif, société de responsabilisation de soi, nouveaux rapports aux normes et à l'autorité, nouvelles formes de solidarité et de participation citoyenne ;
- la modification et la diversification des **configurations familiales et parentales** et du rapport des familles à la société et à l'école ainsi qu'à son projet éducatif⁴ ;

¹ selon l'expression de Jean-Jacques Rousseau, reprise par Edgar Morin dans son récent *Manifeste pour changer l'éducation*, Paris, Actes Sud, 2014.

² Paul Ricoeur, in Anita Hocquard, *Eduquer à quoi bon ?*, Paris, PUF, pp. 95-108.

³ Les termes marqués d'un astérisque sont définis dans un glossaire, en fin de document.

- la **multiculturalité** croissante des sociétés, des établissements et des classes ;
- la **mondialisation** tant économique que culturelle et sociale ;
- l'**incertitude** ainsi que le caractère **complexe et problématique de la société** à laquelle l'école est censée préparer les jeunes : montée des extrémismes, défis environnemental et climatique, mutations accélérées des parcours de vie et professionnels... ;
- les **changements socio-économiques** : société de la connaissance, accentuation des inégalités, chômage notamment des jeunes, ralentissement de l'activité économique, nouveaux besoins en matière de compétences professionnelles et en langues...

Par rapport à ces évolutions complexes – dont l'analyse fine et détaillée dépasserait largement le cadre de ce rapport –, l'essentiel du travail a plutôt porté sur l'identification des directions dans lesquelles une refondation de l'école semble nécessaire : quels seraient idéalement les contours d'une école qui soit vraiment, dans un pareil contexte, de nature à *enseigner à vivre* aux jeunes du début du XXI^e siècle ?

Le présent rapport est ainsi structuré autour de huit dimensions transversales. Chacune de ces dimensions est envisagée sous l'angle des quatre thématiques prioritaires énoncées dans le Pacte – savoirs et compétences, élèves, acteurs et gouvernance – afin de faciliter l'utilisation de ce rapport, censé apporter des orientations aux groupes de travail ultérieurs portant sur ces thématiques. En outre, la réflexion a été déclinée, pour chacun des croisements entre ces dimensions et thématiques, en trois questions :

- quels sont les **enjeux** essentiels pour l'école du XXI^e siècle ?
- quels sont les **visées** et les **objectifs** à poursuivre ?
- par quelles **voies** serait-il possible de les atteindre ? L'implémentation d'un certain nombre de ces voies ne pourra qu'aller de pair avec la mise à disposition de moyens humains et matériels adéquats.

⁴ Trois évolutions des profils parentaux impactent les conditions d'enseignement et d'apprentissage : la croissance des **familles monoparentales** – plus d'une famille sur quatre, composée dans 82 % des cas de la mère et de ses enfants – davantage exposées à la précarité ; le développement des **familles recomposées** – plus d'une famille sur dix, résultant notamment d'une hausse de la probabilité de connaître une séparation (53 %) – et l'importante **diversification culturelle** des familles – 10 % de la population belge est d'origine étrangère. Cf. le Mémoire 2014 de la Ligue des familles : <https://www.laligue.be/association/combats/memorandum-2014>

Dimension transversale 1

**Désir et plaisir d'apprendre et
d'enseigner**

Cette première dimension a trait au rapport développé par les élèves au savoir, aux enseignants et à l'école en général. Beaucoup d'élèves disent se sentir étrangers à ce qui se transmet à l'école, tant « la vie est ailleurs »⁵. Une enquête de 2010, réalisée auprès de plus de 40.000 collégiens et lycéens du Québec, montre une chute considérable, en dix ans, du nombre de jeunes qui se disent motivés à et par l'école⁶. Les enseignants disent d'ailleurs rencontrer des difficultés à mobiliser certains élèves autour des acquisitions scolaires, au-delà de la seule pression des notes.

Par ailleurs, les enseignants se disent eux-mêmes lassés des réformes imposées tous azimuts et des multiples procès intentés approximativement à leur égard. Pour ne prendre qu'un exemple, leur désir et leur plaisir d'enseigner sont affaiblis lorsque le discours médiatique sur l'école prétend, sans trop de nuance, que notre enseignement serait inefficace sur la seule base de tests internationaux, dont on sait pourtant qu'ils ne mesurent qu'une partie seulement des objectifs de notre système éducatif⁷. Les enseignants estiment également que leur métier s'est déprofessionnalisé⁸ puisqu'ils ne détiendraient plus suffisamment ni les commandes de leurs actions quotidiennes ni la liberté d'agencer des moyens pour atteindre les objectifs fixés. De plus, la reddition de comptes s'est accentuée et la tendance à la judiciarisation des relations entre les usagers de l'école et les enseignants a rendu l'exercice du métier plus problématique.

Dans ce contexte, que faire et quelles directions prendre pour réinstaurer la soif d'apprendre et d'enseigner et insuffler un nouvel élan d'optimisme auprès de l'ensemble des acteurs de l'école ? Les objectifs que l'école du XXI^e siècle devrait s'assigner sont de redonner du souffle, de l'air et des espaces d'initiative à ses acteurs, de les réconcilier avec l'institution scolaire et avec leurs missions et métiers respectifs. L'enjeu global est de créer de l'enthousiasme et de l'envie de s'impliquer et de se dépasser, attitudes indispensables à tout acte éducatif, que ce soit du côté des élèves ou des enseignants.

1.1 Savoirs et compétences

ENJEUX

Le constat d'un certain sentiment d'ennui chez les élèves et d'un désintérêt croissant vis-à-vis du travail scolaire interroge au premier chef la question des savoirs et des compétences enseignés. L'enjeu est de faire en sorte que les savoirs* et les compétences* scolaires apparaissent aux yeux des élèves comme **mobilisateurs** – c'est-à-dire susceptibles de les mettre au travail et de leur faire produire des efforts – en raison même de leur caractère **émancipateurs**, c'est-à-dire en ce qu'ils leur permettent de mieux comprendre et de décoder le monde complexe qui les entoure et en ce qu'ils les préparent à affronter les grandes questions de leur temps. Se pose alors la question de l'articulation et de l'équilibre à trouver entre les exigences traditionnelles de la culture interne à la

⁵ Selon l'un des principaux résultats du débat national français sur l'avenir de l'école de 2014 : <http://www.education.gouv.fr/archives/2003/debatnational/?rid=70>

⁶ http://www.feep.qc.ca/files/Federation/Publications/Enquete/4_attentes.pdf

⁷ Ainsi, la corrélation entre les résultats des élèves suisses au test PISA et ceux que ces mêmes élèves obtiennent aux épreuves cantonales n'est guère élevée : ce qui est mesuré par PISA semble donc assez différent de ce qui est enseigné couramment dans les classes. Voir Bruno Suchaut, *Connaissances scolaires et compétences mesurées par PISA*, Canton de Vaud : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, 2014.

⁸ Voir sur cette question les numéros 72 et 74 de la revue Recherche & formation publiés en 2013.

forme scolaire* et celles, plus externes a priori, de compréhension de la société et de réponse à ses besoins (question abordée ci-dessous).

OBJECTIFS

Pour éviter l'ennui, créer de l'enthousiasme et soutenir la motivation, il s'agit de renforcer le **sens des savoirs scolaires** pour que ceux-ci apparaissent aux élèves comme liés à leurs projets, besoins et attentes, d'autant que la concurrence est désormais rude et que les élèves sont tentés de ne plus considérer l'école comme la source principale de compréhension du monde⁹. Cette question du sens requiert un travail spécifique d'intégration critique, à et par l'école, des multiples informations* fragmentées et brutes, de plus en plus aisément disponibles via le numérique (cf. point 3).

VOIES

Si l'on souhaite que les élèves fassent des savoirs scolaires de vrais outils personnels pour penser et pour agir dans le monde, il faut centrer le travail de l'école sur **un essentiel significatif** (cf. point 2). Il s'agit d'adapter les contenus à ce qui fait sens aujourd'hui et notamment aux savoirs fondamentaux d'un citoyen critique¹⁰. La définition de ce socle – au sein duquel de vraies compétences bien comprises et à forte valeur sociétale ajoutée auront leur place – passe par une révision sévère des référentiels de base, voire de l'organisation même du curriculum (cf. point 2).

Une réorientation ou une réarticulation des programmes vers les grandes questions de l'humanité actuelle serait sans doute de nature à réconcilier les élèves avec leur école¹¹. Redonner soif et réinstaurer le plaisir d'apprendre exigent par ailleurs la création, au sein de l'organisation scolaire actuelle, d'**espaces de sens faisant appel à différentes disciplines**, voire à l'**interdisciplinarité*** –, à l'instar des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires de la réforme actuelle des collèges en France, des Travaux Personnels Encadrés introduits dans ce même pays au lycée¹² ou des récentes « heures de transversalité » finlandaises¹³.

Renouer avec le goût d'apprendre et d'enseigner implique aussi d'inciter l'école au **décloisonnement** et de créer davantage de **liens entre les contenus scolaires et l'environnement culturel et socio-économique** dans lequel l'école prend place. L'école doit permettre à chaque élève d'expérimenter davantage, pour faire émerger sa motivation, le goût d'apprendre et d'entreprendre sa vie, et ce de la manière la mieux adaptée à chaque stade de son développement. Enfin, une voie complémentaire serait d'ouvrir l'école à de nouveaux domaines d'apprentissage : psychologie, développement durable, droit, écologie, anthropologie...

1.2. Elèves

ENJEUX ET OBJECTIFS

La demande des élèves d'un savoir « directement mobilisable » ici et maintenant – que l'on doit rencontrer en regard de ce qui a été dit au point précédent – risque toutefois de conduire l'école à

⁹ Cf. François Dupaire et Béatrice Mabillon-Bonfils, *La fin de l'école. L'ère du savoir-relation*, Paris, PUF, 2014.

¹⁰ Voir notamment <http://www.skolo.org/spip.php?article486>

¹¹ On trouvera un tel essai dans Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000.

¹² <http://eduscol.education.fr/cid47789/tpe.html>

¹³ Tout en gardant à l'esprit que l'acquisition des savoirs fondamentaux (lire, écrire, calculer, raisonner) est une condition sine qua non de la maîtrise de savoirs complexes.

renoncer à une de ses fonctions essentielles, à savoir faire grandir et faire accéder les élèves à des dimensions auxquelles ils n'auraient pas eu accès dans leur monde personnel, familial et social¹⁴. L'école doit donc travailler, en parallèle, le rapport au savoir* développé par les élèves et tenter de réanimer leur désir interne de savoir¹⁵. L'enjeu est aussi de réconcilier certains jeunes ayant fait l'expérience de la relégation scolaire avec le monde de l'école et de les ré-accrocher aux missions émancipatrices de l'école, qui peuvent leur paraître paradoxales eu égard à leur expérience. Dans un contexte de grande mobilité professionnelle – où il sera de plus en plus important de pouvoir se former et s'auto-former tout au long de sa vie –, le développement chez les élèves de l'habitude d'apprendre et de leurs capacités d'apprendre à apprendre se révèle également crucial.

VOIES

Les élèves jugent l'école et ce qu'elle leur propose à travers le prisme de l'évaluation. Réinstaller un désir et un plaisir d'apprendre passe par une **diminution de l'emprise négative de l'évaluation sur le travail scolaire** – réduire et espacer les évaluations certificatives, mettre l'accent sur le feedback plutôt que sur la note, sur la valeur des acquisitions en elles-mêmes...–, et une reconversion des pratiques d'évaluation certificative et normative (visant à sélectionner les meilleurs) vers une **évaluation positive et essentiellement formative**, soit une évaluation non pas *des* apprentissages, mais *au service* de ceux-ci. Cette évaluation, qui accorde le droit à l'essai et à l'erreur, cherche principalement à lever les blocages et à aider les élèves à dépasser ceux-ci. Le plaisir d'apprendre est en effet lié aux expériences de réussite et à la visibilité des progrès. L'aspect excessivement chronophage de l'évaluation certificative des apprentissages est également à canaliser, par rapport au temps consacré aux apprentissages eux-mêmes.

Une voie complémentaire pour amener les élèves à accentuer leur goût d'apprendre et leur donner l'envie d'entreprendre leur vie est d'**ouvrir l'école sur l'environnement extérieur** et de confronter davantage les élèves avec les acteurs qui gravitent autour de chaque établissement – quartier d'implantation, entreprises publiques et privées, tissu associatif, organismes d'éducation informelle, autres établissements d'enseignement et de formation...–, tout en stimulant chez eux un regard critique sur les discours et les enjeux de ces acteurs. On suscitera ainsi la curiosité et l'envie de s'identifier à des parcours de vie de manière positive, ce qui permettra à l'élève de s'orienter en meilleure connaissance de cause une fois venu le moment du choix. Cette question est essentielle pour rompre avec le cercle vicieux de l'orientation négative par relégations successives et le décrochage qu'elle engendre (cf. point 8). Un **éveil progressif aux technologies et aux métiers**, bénéficiant d'un accompagnement adapté à chaque âge et à chaque cycle, est à organiser. **Développer un esprit d'entreprendre ainsi qu'un rapport positif à l'innovation**, dans le sens d'une dynamique de mise en projets, fait partie des postures que l'école doit participer à installer pour insuffler un état d'esprit positif vis-à-vis de la conduite de son projet de vie. Outre leur valeur formative intrinsèque en termes de développement personnel, la créativité et le sens de l'innovation constituent des gages importants d'insertion professionnelle au sein d'une société et d'une économie du savoir, appelées à connaître des transformations – notamment numériques, cf. point 3 – sans cesse accélérées et en partie imprévisibles¹⁶. À ce double titre, les capacités de créer et

¹⁴ Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008.

¹⁵ Philippe Meirieu, *Le plaisir d'apprendre*, Édition Autrement, Paris, 2014.

¹⁶ Cf. l'avis 115 du CEF, *Innovation, créativité et emploi... une interpellation à l'enseignement et à la formation*, 2012,

d'innover des élèves devraient davantage faire l'objet d'un entraînement explicite durant l'ensemble de leur scolarité notamment via :

- une utilisation, au sein même des enseignements disciplinaires, de méthodes didactiques qui mobilisent ces capacités, telles que la pédagogie par projets – en veillant à ce que ces derniers soient réellement novateurs –, le recours à des tâches ouvertes vis-à-vis desquelles plusieurs solutions sont possibles et par rapport auxquelles les solutions divergentes sont encouragées et la création de ponts inédits entre différents savoirs et disciplines ;
- des outils spécifiquement dédiés au développement de la pensée créatrice¹⁷ ;
- la valorisation, auprès des élèves, d'attitudes telles qu'accepter de se tromper et de prendre des risques, la curiosité et la tendance à élaborer des hypothèses ainsi que la confiance en soi.

Pour permettre à chaque élève de trouver du sens dans les apprentissages, l'école doit aussi davantage **tenir compte de la pluralité des profils d'élèves** (rapports au savoir¹⁸, intelligences multiples...) et mettre en œuvre les **pratiques de pédagogie différenciée*** afférentes. Si la différenciation est essentielle en matière de détection des difficultés scolaires et de remédiation, elle est tout aussi importante pour les élèves qui comprennent vite les nouveaux concepts, réalisent rapidement les exercices et terminent leur travail plus tôt que les autres. De manière à éviter, d'une part, que s'installe chez ces élèves un ennui démobilisateur et, d'autre part, qu'ils perturbent la concentration des autres élèves, des activités spécifiques, dépassant l'occupationnel, doivent leur être proposées : défis plus avancés, travail autonome sur des ressources complémentaires – ce qui suppose leur existence au sein de la classe et en particulier un accès aux ressources numériques –, travaux de groupes au sein desquels ils jouent le rôle de tuteur au bénéfice d'autres élèves... Au-delà de ces dispositifs internes à la classe, des possibilités de mobilité doivent également être offertes – au sein d'un dispositif pédagogique cohérent évitant toute forme de stigmatisation – aux élèves qui se trouveraient dans cette situation de manière récurrente : avancer plus rapidement dans un cycle, basculer dans un groupe-classe plus avancé pour une discipline donnée...

De même, il convient de varier les formes et les lieux d'apprentissages afin que, pour chaque apprentissage visé, les ressources, les moyens et les lieux adaptés soient mis à disposition tant des enseignants que des élèves. Un recours plus volontariste aux méthodes actives et collaboratives permet également de rendre l'élève acteur de ses apprentissages.

1.3 Enseignants et autres acteurs

L'objectif prioritaire est d'accompagner les enseignants dans la transformation de leur identité professionnelle en fonction des rôles qu'ils auront à jouer dans l'école de demain et notamment de leur mission de soutien à la motivation¹⁹, de guide et d'accompagnateur des apprentissages des élèves. Faute de mieux, les termes de « guide » et d'« accompagnateur » sont régulièrement utilisés

http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_edit_or/cef_editor/Avis/CEF_Avis_115.pdf&hash=6b9cf921561dc71ecb308f806edcdcc756be97fd

¹⁷ Cf., à titre d'exemple, la *Malette créative* : <http://www.lamallettecreative.be/>

¹⁸ Jacques Crinon et Jean-Yves Rochex (dir), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011.

¹⁹ Voir notamment les ouvrages de Brigitte Prot, *Profession : motivatrice – Réveiller le désir d'apprendre*, Paris, Édition Noësis, 1998 et *J'suis pas motivé, je fais pas exprès ! Les clés de la motivation*, Paris, l'Harmattan, 2010.

dans le présent rapport pour décrire ces nouvelles facettes du métier d'enseignant, même s'ils ne rendent pas suffisamment justice au fait qu'un enseignant est plus fondamentalement le garant des apprentissages, celui qui planifie, organise, gère et régule les situations d'apprentissage en fonction des prescrits légaux et des besoins des élèves. Par-delà la transmission, le cœur du métier d'enseignant consiste en effet à élaborer, mettre en œuvre et gérer des dispositifs suscitant les acquisitions ; à assurer un diagnostic précoce et systématique des difficultés et à développer des pratiques de pédagogie différenciée et de remédiations appropriées.

Cette **transformation de l'identité professionnelle des enseignants** passe par quatre voies : la formation initiale et continue, les modalités d'organisation du métier et des carrières, le recrutement et le partenariat à instaurer avec d'autres acteurs éducatifs.

S'agissant de la **formation**, les enseignants doivent être correctement formés à ce **rôle de guide, d'accompagnateur** et de « passeur de mondes » (entre l'école et l'extérieur). Dans cette perspective, confronter les enseignants, durant leurs formations initiale et continue, à des réalités socio-économiques et culturelles autres que celles du monde de l'enseignement (entre autres via des stages) est un levier à activer.

La formation doit également les inciter à mener une réflexion en profondeur sur **le statut de l'erreur et le rôle de l'évaluation** – et de la communication de ses résultats – dans les apprentissages ainsi que sur la meilleure manière d'organiser cette évaluation (notion de cycle, poids relatif dans la certification des cours généraux et de pratiques dans le qualifiant...).

La formation veillera en outre à favoriser **l'approche interdisciplinaire** et à y préparer les enseignants – en particulier ceux qui ont été principalement initiés à une ou deux disciplines –, tout en renforçant une formation disciplinaire pointue et solide, garante d'un dépassement interdisciplinaire de qualité.

Ces inflexions à donner à la formation des enseignants doivent s'inscrire dans une perspective plus large, visant à la maîtrise des présupposés théoriques qui sous-tendent les pratiques que l'on estime efficaces et pertinentes – comme celles énoncées aux trois paragraphes précédents – de manière à ce que les enseignants ne soient pas victimes des modes pédagogiques et puissent se positionner, en tant que professionnels, par rapport à ces injonctions.

En regard des objectifs d'autonomie et de responsabilisation des équipes pédagogiques (cf. point 6), l'optique générale de la formation des enseignants doit être de renoncer à imposer une méthode comme prioritaire mais plutôt de faire connaître les différentes alternatives et possibilités, ce qu'elles apportent, leurs présupposés et leurs implications ainsi que les renoncements qui y sont liés. Il s'agit par là de promouvoir, chez les enseignants, une culture et un savoir professionnels qui les mobilisent sur leur responsabilité à choisir l'une ou l'autre méthode ou situation didactique, dans le respect des projets pédagogiques des pouvoirs organisateurs.

S'agissant des **conditions d'exercice du métier et des carrières**, le désir et le plaisir d'enseigner impliquent un **allègement du travail administratif non pédagogique**²⁰. Cet allègement peut notamment résulter d'une diminution du poids des évaluations certificatives locales dont une bonne

²⁰ Tout travail de formalisation ou d'écriture n'est en effet pas inutile d'un point de vue pédagogique. Ainsi, l'écriture réflexive sur ses pratiques, les échanges entre collègues autour de l'évaluation des élèves et, de manière plus générale, la production collective au sein des équipes enseignantes sont à reconnaître et à encourager.

part peut être confiée à l'évaluation externe, ce qui renforcera d'ailleurs le glissement de rôle d'un enseignant certificateur vers celui de guide et d'accompagnateur, préparant les élèves au passage et à la réussite d'épreuves, tout en évitant le stérile bachotage.

Il s'agit également de **renforcer la culture professionnelle** des enseignants – et de ce fait d'améliorer l'image de leur métier –, leur légitimité à dire les conditions d'exercice de ce métier et à prendre des initiatives qui ont une influence sur celles-ci, en donnant plus largement la parole aux enseignants et aux équipes éducatives innovantes qui souhaitent partager et diffuser leurs pratiques et leurs productions ainsi qu'en valorisant ces pratiques et productions²¹. Entretenir un enthousiasme contagieux suppose que les acteurs puissent se réapproprier leur métier, en étant en particulier des **partenaires actifs du projet pédagogique de l'établissement** et pas seulement des adhérents à ce projet.

Entretenir le goût et le désir d'enseigner nécessite par ailleurs de proposer aux enseignants des **parcours plus variés dans et en dehors de l'école** – notamment en entreprises pour les filières qualifiantes – en valorisant ces expériences et les compétences ainsi acquises. Il est également souhaitable de proposer des possibilités d'évolution des responsabilités exercées à l'école au fil de la carrière : mentorat, accompagnement des stages, coordination, conseil pédagogique, accompagnement des nouveaux enseignants... Cette conception souple de la carrière constituerait en outre une réponse à la pénurie d'enseignants en permettant de motiver les jeunes enseignants à entrer et surtout à rester dans le métier.

En regard des exigences du métier, la question du **recrutement** d'enseignants compétents et motivés est évidemment cruciale, alors que – dans un cadre de pénurie de candidats – il est de plus en plus difficile d'y satisfaire. La pénurie ne doit cependant aboutir ni à recruter des enseignants manquant des compétences ou des attitudes minimales que l'on est en droit d'attendre – en matière de maîtrise des matières et de la langue d'enseignement, d'attitudes et d'implication, de respect des contraintes et de compréhension des enjeux d'éducation et des codes à respecter pour incarner le rôle d'enseignant – ni à confier à des enseignants le soin d'enseigner des disciplines qui ne correspondent pas à leur formation. Or, depuis plusieurs années, les enseignants des filières de formation à l'enseignement s'inquiètent de la baisse de niveau et de motivation d'une partie de leurs étudiants et, pour de nombreuses raisons, le métier n'attire plus assez aujourd'hui au point de menacer la qualité de l'école. La **revalorisation du métier** dans un contexte sociétal profondément transformé est une priorité à traiter sans tabou, en osant affronter :

- la question de l'assouplissement des conditions de recrutement, guidée implicitement par le fallacieux principe « il vaut mieux un mauvais prof que pas de prof du tout ». Des effets en cascade peuvent se mettre en place, les enseignants dépourvus de crédibilité auprès des élèves – qui ne sont pas dupes – affectant l'image et le fonctionnement de l'école en général ;
- la question de la défiance que cette situation inspire auprès de nombreux parents, les plus favorisés d'entre eux palliant par eux-mêmes les lacunes des enseignants, ce qui contribue à l'accroissement des inégalités ;
- la question de l'évaluation des enseignants et de l'ensemble des acteurs dans une perspective de développement professionnel.

²¹ Nicolas Mascaret, *N'oublions pas les bons profs*, Paris, éditions Anne Carrière, 2012.

Le recrutement et le maintien dans le métier d'enseignants motivés et compétents sont d'autant plus importants que, d'une part, les besoins épouseront la courbe de la croissance démographique prévue particulièrement à Bruxelles (cf. point 8.1) et, d'autre part, l'engagement et la stabilisation d'enseignants de haut niveau dans les établissements accueillant un public défavorisé constituent une condition sine qua non à la mise en place des pratiques pédagogiques de lutte contre les inégalités sociales et culturelles (cf. point 7.3). Complémentairement à un travail en amont sur les représentations du métier auprès des jeunes, des dispositifs doivent être déployés pour assurer aux nouveaux enseignants une entrée plus aisée dans la profession²² : conditions administratives plus attrayantes et stabilisation dans la carrière plus rapide ; limiter le morcellement de la charge d'enseignement entre plusieurs établissements ; accueil et encadrement par le personnel de direction ; accompagnement durant les premières années d'exercice du métier, notamment via un suivi spécifique tant pédagogique que méthodologique par des conseillers et/ou via un mentorat assuré par un collègue chevronné et volontaire ; échanges de pratiques entre enseignants débutants ; partage organisé d'outils pédagogiques ; attribution équitable et conforme aux compétences et à l'expérience de chacun des horaires, des cours et des classes entre enseignants expérimentés et débutants...

Enfin, une dernière voie consiste à accorder une place plus importante dans l'école aux **autres acteurs** de l'éducation des jeunes et en particulier aux parents. Ce partenariat est de nature à engendrer un intérêt renouvelé et un meilleur suivi du parcours scolaire des enfants, car les parents participent également au soutien à la motivation à apprendre. Faire de l'école un **lieu de confiance entre tous les acteurs** – confiance en et de l'élève, confiance entre l'élève et l'enseignant, confiance des et envers les parents... – est une voie centrale pour favoriser le plaisir et le désir d'apprendre et d'enseigner. La méfiance de l'école à l'égard des parents risquant d'entraîner le retrait des enfants, il s'agit de faire en sorte que les parents adhèrent et contribuent au projet d'établissement notamment par l'entremise du conseil de participation et qu'ils comprennent davantage le fonctionnement de l'école. Or, certaines familles développent un rapport distancié à l'école, soit parce qu'elles ressentent une différence de culture ou qu'elles ne maîtrisent pas les codes scolaires, soit parce qu'elles n'ont pas instinctivement confiance dans l'école et l'envisagent en tant que consommateurs cyniques au sein d'un quasi-marché scolaire.

1.4 Gouvernance et structures

ENJEUX ET OBJECTIFS

L'enjeu est de développer des modes de gouvernance et des structures qui favorisent **l'autonomie, la responsabilisation et la participation** des différents acteurs (élèves, enseignants, personnel de direction) et qui récréent et élargissent leurs marges de manœuvre, les amenant ainsi à accentuer leur professionnalité respective, dans le cadre d'objectifs précis et clairs dont l'atteinte est mesurée par ailleurs (cf. point 6). L'enjeu est également d'**ouvrir l'école sur le monde** et de favoriser des dynamiques collectives locales au sein des établissements, en relation avec différents partenaires : milieux culturels, associatifs, privés, publiques, parents... La question des **mécanismes d'orientation** constitue un autre enjeu majeur : lorsque des élèves se retrouvent dans des filières dites de

²² Cf. l'Avis 111 du CEF : *Recrutement et entrée dans la carrière des enseignants débutants*, http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_edit_or/cef_editor/Avis/CEF_Avis_111.pdf&hash=89f2fbeb5b27974d43720e2325ccd66e746e271a

« relégation » à la suite d'une cascade d'échecs, on peut se demander si la question du désir et du plaisir d'apprendre possède encore une certaine légitimité. Cette question sera plus spécifiquement traitée aux points 7 et 8.

VOIES

S'agissant de **l'autonomie**, le développement de projets innovants requiert un travail collaboratif au sein d'équipes enseignantes, ce qui implique de conférer aux établissements la capacité de moduler leur organisation pour organiser un enseignement collectif et de mettre à disposition de ces équipes des espaces de travail collectif.

S'agissant de **l'ouverture de l'école** au monde extérieur, les voies suivantes – davantage détaillées au point 4 – méritent d'être explorées : proposer des stages d'observation et d'immersion pour les élèves du secondaire (2^e et 3^e degrés) auprès des acteurs socio-économiques et culturels situés autour de l'école, utiliser à l'école des initiatives externes (institutionnelles et associatives, sur l'esprit d'entreprendre et l'information sur les métiers) contribuant à l'ouverture d'esprit des jeunes, amplifier les formations alternant les apprentissages à l'école et en entreprise – notamment dans les filières qualifiantes – chaque fois que cela est indiqué, à l'instar des réussites observées dans d'autres communautés et pays.

Il faut enfin noter que le **cadre physique des apprentissages** est primordial pour le désir et le plaisir de tous les acteurs. Il convient ainsi que les lieux scolaires soient accueillants et en bon état. Les espaces de vie scolaire doivent être aménagés de telle sorte que chacun s'y sente bien. Pour que les enseignants soient présents à l'école – pas uniquement quand ils font cours –, pour qu'ils puissent collaborer et développer des projets interdisciplinaires, des espaces de travail conviviaux et correctement équipés doivent leur être réservés. De plus, le plaisir d'apprendre dépend fortement de l'ambiance générale de l'école et du fait que, en dehors des heures de classe, la prise en charge des enfants soit assurée par un personnel qualifié, en mesure d'assurer un cadre serein et agréable durant les temps de midi, les temps d'accueil et de garderie du soir. Un encadrement professionnel, assuré par des personnes qualifiées – comme des éducateurs – garantirait une meilleure qualité de ces moments passés en dehors de la classe et permettrait de réduire les incivilités et la violence qui y règnent souvent et qui engendrent de l'inappétence pour l'espace scolaire.

Dimension transversale 2

Modalités d'élaboration et contenu du curriculum

Cette dimension concerne les objets à transmettre par l'école et les modalités de leur définition. Née entre le XVI^e et le XVII^e siècle, la forme scolaire a imprimé sa marque sur les systèmes éducatifs occidentaux jusqu'à nos jours²³. Mais certains prédisent²⁴, de manière provocante, que nous en sommes à un tournant majeur et que cette forme pourrait bien disparaître, tant elle se fonde sur des principes – par exemple, de fermeture par rapport au monde extérieur – peu compatibles avec les évolutions du monde actuel et notamment la révolution numérique (cf. point 3) : « L'école, si elle a un début, peut donc avoir une fin. »²⁵

Comment concevoir une organisation curriculaire davantage en phase avec notre temps, de manière à actualiser la forme scolaire et à anticiper les premiers signes de déscolarisation (développement du *homeschooling* et irruption d'acteurs extérieurs à l'école tels que la Khan Academy) ? Selon quels principes et avec quelles méthodes les curricula doivent-ils être conçus ? Quels seront les rôles respectifs des disciplines – héritières de la forme scolaire – et de l'approche interdisciplinaire ? Quelle est la place à assurer à la culture scolaire* et comment la définir ? Quelle doit être l'importance relative de l'évaluation interne et externe, en regard des positionnements très différents qu'elles promeuvent : enseignant-certificateur ou enseignant-guide ?

2.1 Savoirs et compétences

Le contexte et l'environnement de l'école évoluent à des vitesses exponentielles, la quantité d'informations* explose et des choix s'imposent dès lors en matière de savoirs à transmettre. Plus que jamais, se fait sentir la nécessité de **définir des « essentiels »** – à tous les niveaux scolaires – dans la perspective de centrer l'école non pas sur « tout ce qu'il est possible de savoir », mais bien sur « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer »²⁶. L'école devrait donc développer une vision très claire des différents socles sur lesquels, à chaque palier du système éducatif, les efforts collectifs portent.

Pour rester en phase avec la société, ses évolutions et ses attentes, ces essentiels ne devraient plus être définis seulement en interne, *par et pour* l'école elle-même, selon une logique purement académique et disciplinaires ; ils devraient au contraire être, pour partie, **élaborés en fonction des buts urgents de l'éducation de notre temps et des enjeux majeurs que sont l'accrochage et l'accès à l'emploi**. Ceci implique cependant une grande prudence et beaucoup de clairvoyance. Car certains impératifs socio-économiques pourraient entrer en contradiction avec les autres missions de l'école, telles que la maîtrise des savoirs fondamentaux et l'émancipation citoyenne (points 4 et 7). En effet, un écart de plus en plus important se creuse aujourd'hui entre la culture socio-économique dominante, utilitariste, consumériste et la culture et les valeurs scolaires. La culture consumériste promeut l'avoir et la jouissance immédiate alors que la culture scolaire s'inscrit davantage dans une culture de l'être et vise la formation d'individus capables de ressentir, juger et agir avec les autres, sans les instrumentaliser. Par ailleurs, la culture du consumérisme ne hiérarchise pas les savoirs et ne les situe ni dans le temps ni dans l'espace alors que la culture scolaire les organise pour permettre aux individus de se situer dans un mouvement de transmission qui les précède et les suivra.

²³ Guy Vincent, *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, 1994.

²⁴ Cf. le récent colloque « L'école, bientôt hors jeu ? » <http://www.uclouvain.be/472241.html> et l'ouvrage de Francois Durpaire et Beatrice Mabillon-Bonfils, *La fin de l'école, l'ère du savoir-relation*, Paris, Puf, 2014.

²⁵ Francois Durpaire et Beatrice Mabillon-Bonfils, *op. cit.*, 4.

²⁶ Selon la célèbre expression de Jules Ferry.

On perçoit bien que si l'école se conforme trop aveuglément aux exigences de l'utilitarisme immédiat, elle formera des individus incapables de s'adapter à un monde en constante évolution, puisqu'elle aura trop cherché à répondre à des impératifs socio-économiques de l'ici et maintenant, rapidement obsolètes. C'est d'autant plus vrai que, de nos jours, les secteurs d'activités et les métiers évoluent très rapidement, cette accélération ne permettant plus toujours d'identifier aisément ce que les jeunes auront besoin de savoir et de savoir-faire dans les années à venir. Il est donc important de pouvoir s'adapter à des changements rapides et de développer des capacités à faire face à des situations en perpétuelle évolution, en inventant une école qui ne soit ni trop arc-boutée sur sa culture et ses valeurs traditionnelles ni trop esclave des exigences courttermistes et des aléas d'un monde en pleine évolution.

C'est notamment dans cette perspective que **l'éducation à la créativité et à la culture** devrait occuper une place plus conséquente au sein du curriculum scolaire. Sans bien sûr qu'il s'agisse d'ajouter de nouveaux cours – au risque de trop charger la barque de l'école et de contrevenir au principe défendu ci-dessus d'un recentrage sur un essentiel –, l'école du XXI^e siècle devrait assurer à tous les élèves une éducation plus substantielle, tout au long de la scolarité, à la culture et à la création, en visant les objectifs prioritaires suivants :

- permettre à tous²⁷ les élèves de s'approprier un *patrimoine culturel* et de rencontrer des *œuvres de culture* qui répondent aux préoccupations fondatrices et structurantes de chacun et participent dès lors au développement de la personne, de son identité et son appétence plus générale pour le savoir scolaire (cf. point 1) ;
- sensibiliser et initier les élèves aux *processus de création et d'expression artistique*, sous toutes ses formes – et notamment celles qui ont constitué des ruptures²⁸, telles que, à titre d'exemple, la musique dodécaphonique – et dans toutes ses dimensions – y compris techniques –, l'industrie créative étant par ailleurs un secteur professionnel d'avenir en Europe ;
- faire acquérir aux élèves des compétences critiques de *décodage* de l'image – cet « autre texte » – et plus généralement des supports multimédia, tellement prégnants dans nos sociétés, et de lecture des faits artistiques (arts plastiques, musiques et de toute autre forme d'expression artistique).

Si la poursuite de ces objectifs se justifie déjà par eux-mêmes, l'éducation à la créativité et à la culture possède en outre des effets bénéfiques sur la maîtrise des savoirs fondamentaux (lire, écrire, calculer, raisonner), sur la diminution des incivilités et des phénomènes de violence scolaire ainsi que sur le développement de la citoyenneté (cf. point 4) par sa double fonction d'ouverture aux autres cultures et de retissage du lien social via la construction d'un référentiel culturel commun aux élèves favorisant un sentiment d'appartenance à une collectivité²⁹.

Les modalités de cette éducation à la créativité et à la culture seront multiples. Elle se réalisera d'abord via des activités spécifiques (telles que les cours d'initiation artistique – à développer dans le

²⁷ L'accès de tous à la culture, si elle se réalise dès l'entrée à l'école, permet de doter l'ensemble des élèves des référents culturels nécessaires à l'intégration scolaire et constitue dès lors une des pistes de lutte contre les inégalités sociales et culturelles de départ (cf. point 7).

²⁸ Faisant ainsi percevoir aux élèves la dimension transformative et dynamique de la culture qui ne se cantonne pas à un ensemble de traditions, mais permet de dépasser un donné.

²⁹ Cf. Sabine De Ville, *Neuf essentiels pour l'éducation artistique et culturelle*, Bruxelles, Culture & Démocratie, 2014.

cadre du tronc commun polytechnique (cf. point 8) –, de pratiques artistiques et d’histoire de l’art), mais aussi via l’organisation d’activités créatives – à organiser dès l’entrée en maternelle pour favoriser la prise de conscience par l’enfant de ses potentialités propres et l’expression de soi – et la fréquentation de lieux de création – qui ne se révèle toutefois formative qu’à la condition d’être très correctement préparée et de faire l’objet d’une intégration et d’une remise en contexte impliquant notamment des éléments de connaissances historiques et culturelles. Par ailleurs, les expériences de collaboration avec des artistes, des associations spécialisées – à l’instar de l’expérience « La culture a de la classe » – et des acteurs et opérateurs culturels sont à encourager et à développer. Elles pourraient notamment prendre place – selon les propositions faites au point 8.1 en matière de révision des rythmes scolaires – au sein même de la journée scolaire, en particulier en début d’après-midi, cet éveil artistique étant ainsi rendu accessible à tous les enfants. Enfin, cette éducation devrait davantage constituer une préoccupation transversale de tout enseignant en vertu de la dimension culturelle et anthropologique de tous les savoirs et de la composante expressive de nombreuses disciplines, comme la lecture à haute voix et le théâtre en français. Une plus grande attention apportée aux dimensions culturelles des savoirs peut se réaliser sans alourdir les programmes et contribuerait même plutôt à les redynamiser par un renouvellement des entrées dans les objets enseignés³⁰.

Notons également que cette éducation requiert de très bonnes conditions d’apprentissage, notamment en ce qui concerne les activités de création – que ce soit en termes de nombre d’élèves par classe ou de locaux artistiques adéquats – et des modalités organisationnelles appropriées qui évitent en particulier le trop grand morcellement de ces activités : les cours d’une heure par semaine étant peu efficaces, il serait, par exemple, préférable de semestrialiser, voire de trimestrialiser les enseignements concernés.

2.2 Elèves

S’agissant des élèves, l’objectif premier du curriculum est de les amener tous à maîtriser les savoirs et compétences indispensables à la vie en société, tant citoyenne que professionnelle (point 4). Chaque enfant devrait être amené à la réussite au sein de ce curriculum, de manière à pouvoir exercer une activité professionnelle dans un monde socio-économique où il sera acteur émancipé, citoyen et responsable, respectueux des valeurs que sont la démocratie et l’égalité* sociale (cf. point 8).

2.3 Enseignants et autres acteurs

La réforme des curriculums devra aller de pair avec une réforme des formations initiale et continue des enseignants. La formation des enseignants, structurée autour des disciplines, doit être complétée d’une plus importante **initiation au travail d’équipe interdisciplinaire**, dans le sens d’une conception davantage collective d’efforts déployés pour permettre aux élèves de maîtriser ces essentiels. La **formation à l’évaluation formative et à la mise en place de stratégies pédagogiques différenciées** – débouchant sur des remédiations non stigmatisantes pour l’élève – doit également être renforcée.

³⁰ C’est ainsi, à titre d’exemple, que le Moyen Âge peut tout aussi bien être abordé à travers l’étude d’objets culturels tels que les cathédrales qu’à partir de données relatives à l’organisation de la société médiévale comme le servage, plus abstraites et plus éloignées de la vie des élèves.

De plus, **l'évaluation certificative externe** devrait être étendue de manière à rapprocher la fonction de l'enseignant de celle de guide, et de ne plus lui imposer la double casquette, délicate à gérer, de formateur et de certificateur. Cette dissociation des fonctions devrait être étendue à tous les niveaux, y compris celui – selon le principe d'homologie – de la certification des enseignants (cf. le principe du CAPAES chez nous et de l'agrégation en France).

2.4 Gouvernance et structures

La définition des essentiels à atteindre est liée à la question des **structures** et de la définition des **paliers** de notre système éducatif. La proposition de renforcer ou d'allonger un véritable tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire – qui inclut une ouverture réelle sur le monde du travail y compris technique, artistique et sportif – sera abordée au point 8. En tout état de cause, le tronc commun devrait mettre en contact les jeunes avec les différents secteurs professionnels et ce, assez tôt dans leur scolarité et de façon concrète. En outre, il devrait idéalement, selon certains membres du groupe de travail, être physiquement et institutionnellement dissocié des filières supérieures qui organisent ultérieurement l'orientation et la formation vers des métiers spécifiques.

L'approche par compétence, lancée par le décret mission de 1997, est également à questionner quant à son impact sur une organisation curriculaire claire et efficace. Cette approche est en effet particulièrement difficile à traduire en pratiques enseignantes. Les socles définissent différentes compétences au sein de chaque discipline, sans suffisamment préciser les savoirs et les attitudes nécessaires à leur mise en œuvre. En termes curriculaires, une plus grande cohérence est à installer dans l'identification des compétences et des savoirs, leurs liens avec les programmes ainsi que leur articulation entre les différentes disciplines. Des précisions sont également à apporter sur la manière dont les savoirs et les savoir-faire doivent être mobilisés.

L'harmonisation et la clarification des référentiels – à construire dans une démarche participative impliquant les réseaux – permettraient d'arriver à une présentation des savoirs et des savoir-faire en regard des compétences attendues ; de fixer, pour l'ensemble des disciplines et à chaque cycle, un niveau identique impliquant des compétences transversales communes et de définir les niveaux de maîtrise des compétences – associées à des savoirs – à l'issue de chaque cycle du continuum pédagogique. Des référentiels structurés, d'accès aisé³¹, explicitant les attendus et identifiant de manière rigoureuse les savoirs et les savoir-faire à maîtriser pour rejoindre les attendus sont à promouvoir. Enfin, lorsqu'il n'y a pas de référentiel – par exemple, pour l'enseignement spécialisé –, des productions offrant aux enseignants des balises à leurs pratiques devraient être systématisées ; elles devraient proposer des pistes et des exemples d'activités.

La **cohérence des programmes** – conçus comme une aide aux enseignants pour la mise en œuvre des référentiels – devrait être retravaillée afin qu'ils constituent des outils de clarification et de planification permettant de définir clairement ce qui doit être maîtrisé ainsi que le moment où les apprentissages doivent être organisés et acquis. Les programmes construits par cycle devraient en outre assurer une continuité entre les cycles. Ils devraient également viser la cohérence entre les différentes disciplines et inviter les enseignants, chaque fois que c'est possible, à mettre l'accent sur

³¹ En ce compris aux élèves : les programmes devraient être en mesure de fournir aux élèves des explications claires sur ce qu'ils doivent apprendre, comprendre et entreprendre (éventuellement à l'aide de chacune des huit différentes intelligences cf. Howard Gardner, *Les intelligences multiples : La théorie qui bouleverse nos idées reçues*, Paris, Retz, 2008.)

l'intégration dans les apprentissages du développement durable, du numérique et de la dimension citoyenne.

Ce travail de clarification et d'harmonisation est à réaliser en tenant compte de l'émergence du **concept d'acquis d'apprentissage** (ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage). L'apparition de ce concept a nécessité, à partir de 2011, une actualisation des référentiels et donc des programmes, qui s'appuient désormais sur des Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA). Celles-ci constituent des ensembles cohérents qui peuvent être évalués ou validés. Toutefois, on veillera, d'une part, à ce que ces unités présentent une taille suffisante de sorte que les acquisitions qui y sont liées aient du sens aux yeux des élèves et, d'autre part, à ce que ce découpage des formations en unités n'empêche pas le décroisement des enseignements et l'interdisciplinarité, apprendre consistant à créer de la cohérence entre tout ce que l'on découvre pour se forger une meilleure compréhension du monde.

La clarification des programmes et des référentiels devrait être menée dans le cadre d'une **réflexion plus générale sur la méthodologie d'élaboration des prescrits pédagogiques**. Actuellement, ils sont définis selon des processus internes et avec des méthodes qui favorisent la fermeture de l'école sur elle-même et la cooptation interne d'acteurs partageant les mêmes visions. Il s'agirait d'établir des procédures plus larges, notamment d'ouvrir les commissions chargées de définir à la fois les référentiels de compétences et les programmes en associant des personnalités extérieures au monde enseignant. Au-delà d'une rencontre des attentes des employeurs, il s'agit surtout d'engager des réflexions avec des responsables et des acteurs de la vie civile, de manière à déterminer la société dont on veut demain pour former aujourd'hui les individus qui la constitueront. Un modèle intéressant est celui du Conseil supérieur des programmes français³² : ce conseil indépendant a notamment pour objectifs de :

- « présenter les programmes sous forme de textes synthétiques, reliant plus constamment les disciplines et les domaines d'enseignement, d'une part, et les cycles d'enseignement d'autre part, et constituant un ensemble plus cohérent ;
- présenter les programmes dans toute la mesure du possible de façon explicite et compréhensible par les non spécialistes (parents et élèves) ; cette lisibilité des programmes est un moyen essentiel pour renforcer la confiance de tous en l'école ;
- mieux expliciter les choix opérés parmi tous les savoirs disponibles comme entre les différentes programmations possibles de ces savoirs (choix du cycle pertinent, de ce qui est obligatoire ou de ce qui relève d'une logique de découverte, d'initiation ou d'approfondissement). Les programmes doivent indiquer à quels objectifs et valeurs ces choix se réfèrent. Des procédures d'élaboration des programmes mieux définies et connues de tous permettront aux professeurs d'avoir une vue professionnelle plus riche de ce qui est en jeu ;
- prévoir une évaluation régulière des programmes, de façon transparente, pour permettre à tous de savoir dans quelle mesure et comment ils sont effectivement mis en œuvre dans les classes, et avec quel bénéfice pour les élèves en termes d'acquis effectifs. »

Enfin, le **renforcement des évaluations externes** (interréseaux et réseaux) de la qualité de l'enseignement est préconisé, tant au niveau du pouvoir régulateur – en tant que pouvoir subsidiant – qu'au niveau de chaque fédération de pouvoirs organisateurs. L'analyse des résultats de cette

³² <http://www.education.gouv.fr/cid75495/le-conseil-superieur-des-programmes.html>

évaluation devrait permettre à chaque établissement et à chaque équipe d'élaborer des plans d'actions permettant d'accroître la qualité de leur fonctionnement. En outre, les résultats de ces évaluations externes permettent un suivi scientifique du fonctionnement du système scolaire dans son ensemble. De manière plus générale, il est d'ailleurs recommandé que la FWB recoure davantage au recueil systématique de données par la recherche pour piloter finement son système éducatif³³, à l'instar de ce qui se pratique en Flandre via l'Onderwijscentrum Brussel et le consortium universitaire « Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen » (études fines sur les principales données, trajectoires et suivis des élèves lors de la transition entre les études et l'emploi notamment).

³³ Et à la mise à disposition de ces données aux réseaux pour leur pilotage propre.

Dimension transversale 3

Transmission à l'heure du numérique

La société numérique modifiera en profondeur le rôle de l'école dans sa mission d'organisation et d'accompagnement de l'appropriation des savoirs. Accéder à de l'information n'est ni apprendre ni se former³⁴. Si le développement de compétences de traitement critique de ce qui se trouve sur la Toile et la transformation toujours délicate d'informations* en savoirs* personnels restent la première raison d'être de l'école, comment doit-elle s'adapter à ce contexte numérique et en particulier tirer profit des nouvelles opportunités d'accès et de traitement de l'information ?

Pour l'école, le premier enjeu est de **gérer le tournant civilisationnel de la révolution numérique*** – qui réinterroge en profondeur la forme scolaire – et au sein de laquelle l'école doit inscrire son action et trouver ses marques, notamment pour rester en phase avec le monde extérieur.

Toutefois, le deuxième enjeu est de penser l'inscription de l'école dans ce monde numérique, **en cohérence avec ses missions et ses valeurs** qui pourraient être mises à mal, notamment en ce qui a trait à l'insertion de l'apprentissage dans une histoire et dans une hiérarchie du temps à l'intérieur de laquelle l'enfant doit pouvoir se situer (cf. le mouvement de la *slow education* ou l'école comme espace de décélération)³⁵.

Un troisième enjeu consiste à **revisiter les modalités par lesquelles l'école assure sa mission de transmission et les modalités par lesquelles les jeunes construisent leurs savoirs**, ces modalités étant largement bousculées par le numérique. En effet, le numérique induit une nouvelle façon de penser³⁶ et un nouveau rapport au savoir et à l'apprendre qui passe par la gestion d'une masse incommensurable d'informations. Ce qui sera mis en avant dans l'école du XXI^e siècle, ce sont davantage les compétences de recherche, de sélection, de hiérarchisation, d'analyse et de critique des informations et encore davantage les mécanismes complexes d'appropriation et de transmutation de ces informations en savoirs personnels et mobilisables. En cela, le numérique réinstalle au-devant de la scène la question de l'apprendre à apprendre. Il s'agit aussi d'amener l'ensemble des acteurs du monde éducatif à développer une pensée agile et novatrice, tout en gardant un esprit critique et en continuant à oser une pensée personnelle, qui ne se réduit pas à la reproduction de ce qui se dit sur la toile.

Quatrième enjeu, l'école est appelée à gérer ce tournant numérique **en cherchant à réduire les inégalités et la fracture numérique** tant sociale, culturelle que générationnelle – entre des élèves d'origines sociales et culturelles différentes, entre les élèves et les adultes, qu'ils soient enseignants ou parents. Cette question de la fracture numérique ne doit cependant pas occulter une autre forme de fracture plus inquiétante peut-être, « non numérique », liée aux différences de rapport aux livres et aux autres formes classiques d'appropriation, en raison d'une absence, dans certains milieux, de l'existence de ce type de médias. L'enjeu est d'apprendre aux élèves à développer un usage raisonné et critique du numérique, tout en les sensibilisant à l'importance vitale de connaître et d'utiliser d'autres moyens d'accès aux connaissances.

³⁴ Contrairement à ce que pourrait laisser croire la fable de Michel Serres d'une Petite Poucette hyper-connectée et qui se formerait seule, au gré de ses pérégrinations sur la Toile. Cf. Julien Gautier, « Petite Poucette : la douteuse fable de Michel Serres », Skholé, 2013. Disponible à l'adresse : <http://skhole.fr/petite-poucette-la-douteuse-fable-de-michel-serres>

³⁵ C'est aussi dans ce sens que l'école, pour conserver son autonomie et son indépendance et réaffirmer ses valeurs de partage et de savoir comme bien public, doit privilégier les solutions technologiques open source.

³⁶ Raffaele Simone, *Pris dans la Toile. L'esprit aux temps du Web*, Paris, Gallimard, 2012.

Le cinquième enjeu concerne **l'éducation aux compétences numériques** et en particulier aux médias, en renonçant à l'illusion d'une génération homogénéisée de *digital native* qui posséderait naturellement les compétences nécessaires et gommerait les inégalités³⁷. L'école doit outiller les élèves au maniement du monde numérique et leur apprendre en particulier à gérer leur identité numérique et leurs relations virtuelles avec responsabilité (harcèlement, respect de la vie privée). Cette éducation est à réaliser sur le mode du dialogue, de l'accompagnement et de l'échange plutôt que sur le mode sécuritaire. Elle sera transversale à tous les cours et ne se limitera pas à une éducation technique aux médias.

Un sixième enjeu est de **ne pas céder au « tout numérique »**, en lui accordant a priori un monopole éducatif. Un usage réfléchi du numérique passe par l'identification de sa réelle plus-value pédagogique, en tant que moyen de mieux enseigner et de mieux apprendre. En regard de sa mission de socialisation, l'école ne doit pas oblitérer la richesse de l'expérimentation du monde réel et des relations interpersonnelles ainsi que la puissance d'outils de réflexion et de connaissance non numériques. L'école aura en particulier recours au numérique lorsque ses potentialités sont manifestes, ce qui est le cas des outils de diagnostic analytique et d'accompagnement permettant de répondre à certains besoins spécifiques (dyslexie, dyspraxies...) et aux profils cognitifs des élèves. On veillera cependant à ne pas verser, à cette occasion, dans la dérive diagnostique : l'établissement de profils et de solutions adaptées peut en effet contribuer à enfermer les élèves qui en sont l'objet dans des étiquettes avec des effets contreproductifs pour les apprentissages. Cette dérive – connue depuis des décennies mais actuellement renforcée par certains courants des neurosciences qui assurent à ces diagnostics une légitimation quasi médicale – génère des attitudes de prescriptions de remèdes, parfois d'ailleurs médicamenteux, qui ont tendance à enfermer les élèves dans leurs « symptômes ».

3.1 Savoirs et compétences

ENJEUX

En matière de savoirs et de compétences à enseigner, l'école aura à gérer un certain nombre d'évolutions – qui engendreront autant de tensions – entre :

- la culture du livre-papier *versus* la culture immatérielle du numérique³⁸ ;
- la pensée linéaire associée au rapport scriptural au monde et développée par la lecture *versus* la pensée circulaire de la découverte sur la toile ;
- l'unicité d'appréhension des savoirs *versus* le travail collaboratif lié à l'interconnexion numérique ;
- l'apprentissage du sursis et du temps nécessaire aux acquisitions *versus* la rapidité et l'immédiateté du numérique ;
- les relations directes de proximité *versus* le village global et ses relations virtuelles ;
- la mémoire individuelle *versus* son externalisation qui interroge sur ce qui doit être retenu par chacun ;

³⁷ <http://www.ecdl.org/media/TheFallacyofthe%27DigitalNative%27PositionPaper1.pdf>

³⁸ Avec en particulier, la délicate question du passage de l'apprentissage de l'écriture manuelle à l'écriture sur le clavier.

- le passage d'un savoir institué, transmis verticalement d'un maître vers un élève *versus* un savoir-relation³⁹, qui s'élabore au sein de relations horizontales et non hiérarchiques (wiki...).

OBJECTIFS ET VOIES

En raison de l'importance de ces évolutions, l'école favorisera d'abord en son sein des **débats sur les enjeux civilisationnels du numérique** – par exemple, en termes de justice sociale et de partage d'informations –, en faisant du numérique non seulement un outil, mais aussi un objet de travail (un savoir) : « Le numérique est une question politique à construire comme telle »⁴⁰. Bien au-delà du cantonnement du numérique aux salles informatiques, la mission de l'école est de préparer le citoyen à décoder cette révolution et de l'aider à comprendre en quoi elle consiste et ce qu'elle produit, ce qui passe notamment par une maîtrise minimale de la logique des outils – « programme ou sois programmé » –, et ce dès le primaire.

L'école se préoccupera également d'**assurer à tous un accès à des contenus numériques de qualité** et aux compétences de gestion et d'appropriation de ces contenus. Dans un monde numérique, l'enseignant devient un dispensateur – parmi d'autres – d'informations et de connaissances ; sa mission d'accompagnement et de soutien à la transformation, par chaque élève, de ces informations et connaissances en savoirs authentiques en est d'autant plus cruciale. Le numérique offre par ailleurs des possibilités nouvelles de différencier et d'individualiser les parcours scolaires et par là de renforcer l'efficacité des apprentissages, de respecter les rythmes et les besoins des élèves, de détecter précocement les difficultés et de déployer des remédiations immédiates.

Les **compétences numériques de base** à acquérir par cycles sont à définir et à insérer au sein des référentiels existants, notamment les socles. Dans l'enseignement technologique et technique, le numérique appelle à un élargissement de l'offre de formation vers la robotique et la domotique. Dès le primaire, une initiation à la logique du numérique peut utilement être réalisée par la programmation de machines simples.

3.2. Elèves

L'attention est ici double : il s'agit, d'une part, de veiller à **réduire la fracture numérique** – et non-numérique sur les compétences plus larges de traitement de l'information – entre les élèves d'origines sociales et culturelles diverses. Un accès au numérique – Internet, ressources adaptées à chaque âge – doit, dans ce sens, être assuré à tous, particulièrement aux enfants les plus fragilisés. De plus, l'école favorisera **l'acculturation de tous les élèves à ce nouveau monde**, en développant leur compréhension de ses enjeux – sociaux, culturels, techniques, économiques, philosophiques, éthiques...– et les compétences numériques de base, dès le plus jeune âge. D'autre part, la confrontation des élèves aux outils numériques permet d'améliorer leurs conditions d'apprentissage. Ainsi, le numérique est à même de leur offrir des environnements stimulants. Il favorise également une éthique de partage de savoirs, conforme aux valeurs de solidarité de l'éducation. Il place enfin l'élève en situation de construction de ses apprentissages et renforce l'interaction entre les élèves et l'importance du soutien mutuel. Enfin, il conviendra de faire percevoir aux élèves que les savoirs

³⁹ François Durpaire et Beatrice Mabillon-Bonfils, *op. cit.*

⁴⁰ Philippe Meirieu, La pédagogie et le numérique : des outils pour trancher ? In Denis Kambouchner, Philippe Meirieu et Bernard Stiegler (dir), *L'école, le numérique et la société qui vient*, Paris, Mille et une nuits, 2012.

fondamentaux (lire, écrire, calculer, raisonner) qui ne s'acquièrent de manière systématique qu'à l'école constituent pour eux de puissants outils d'appréhension critique des multiples connaissances disponibles sur la Toile.

3.3 Enseignants et autres acteurs

ENJEUX

Les enseignants seront incités à utiliser – de manière volontariste, pertinente et critique – le numérique pour **enrichir leurs pratiques professionnelles de formation et de différenciation**. On s'appuiera sur le numérique pour accentuer le changement de posture qu'a connu l'enseignant ces dernières années : n'étant plus le seul détenteur de l'information, son rôle est de construire et de gérer une communauté d'apprentissage dans laquelle chacun, maître et élèves, peut apprendre l'un de l'autre, l'enseignant pouvant aussi apprendre d'élèves connectés. Dans cette communauté d'apprentissage, l'enseignant reste cependant l'adulte de référence. Il ne s'agit pas de confondre les rôles et fonctions : le rôle de l'enseignant est de travailler les nœuds didactiques et les difficultés à passer des étapes, d'imaginer des dispositifs et des contextes qui permettent à chacun de progresser dans ses apprentissages. De manière plus large, il est également important de sensibiliser les enseignants à la **cyberculture** comme lieu où s'élaborent de nouveaux comportements intellectuels, culturels et sociaux et vis-à-vis de laquelle de nouvelles catégories de pensée sont à employer.

OBJECTIFS

Afin de faire du numérique un **véritable outil d'évolution du travail des enseignants**, on favorisera le partage d'expériences, les regards croisés sur des expériences innovantes et la préparation en équipe enseignante de modules ayant recours au numérique.

Le numérique constitue également une opportunité de **rendre plus aisément accessibles des informations** telles que le dossier administratif de carrière des enseignants et les indicateurs de parcours des élèves. Dans ce sens, le numérique peut être l'occasion d'associer davantage les familles à la vie scolaire. Il permet également d'assurer une meilleure continuité dans le suivi des apprentissages entre collègues, grâce à la mise en ligne de « référentiels élèves », au portefeuille pédagogique personnel et aux bulletins électroniques évolutifs. L'organisation de la mise en ligne, du suivi et de l'actualisation de ces informations et référentiels tiendra compte de la charge de travail qu'elle génère pour les enseignants et les établissements scolaires. De plus, la diffusion de ces informations ne doit nuire ni au développement de l'élève ni à l'essor progressif de son autonomisation et de sa responsabilisation qui accompagnent son processus d'émancipation ; elle devrait par ailleurs garantir le maintien d'une certaine distance entre le monde familial et le monde scolaire. De même, la mise en ligne d'informations et de référentiels élèves doivent faire l'objet de soins particuliers en matière de protection d'accès et de protection de la vie privée.

VOIES

Un solide volet numérique (portant à la fois sur les enjeux, les compétences de base et celles liées à la discipline) est à intégrer dans la formation initiale et continue des enseignants. Ces derniers seront incités à explorer – de manière collégiale pour en maîtriser les effets⁴¹ – les multiples usages pédagogiques du numérique : classe inversée, dispositifs hybrides, plateformes collaboratives,

⁴¹ La gestion des classes inversées, supposant du travail personnel à domicile, ne peut ainsi se concevoir qu'en équipe pédagogique pour ne pas rendre trop lourd le travail préparatoire assigné aux élèves.

capsules vidéos, conférences multimédia, wiki, utilisation des réseaux sociaux... Ils seront également invités à exercer leur esprit critique vis-à-vis du numérique et en particulier vis-à-vis de sa capacité à réellement tenir ses promesses fortement médiatisées : par exemple, la classe inversée ne présuppose-t-elle pas la maîtrise préalable de compétences liées au travail autonome ?

Il s'agit également de prévoir que les enseignants disposent de temps, dans leur travail quotidien, pour s'approprier les outils du numérique et qu'ils soient accompagnés dans la transposition de ces outils à leurs enseignements, ce qui suppose de réexaminer la **quantification de la charge de travail** en vue de définir les attributions et de s'interroger sur les risques psychosociaux liés à l'usage du numérique.

3.4 Gouvernance et structures

ENJEUX

Les structures et les modes de gestion (que ce soit au niveau central, intermédiaire ou local) doivent permettre de **valoriser l'innovation numérique**, qui part souvent d'expériences ponctuelles, à analyser et éventuellement généraliser. Afin de garder la mainmise sur le développement technologique et ses implications financières, il appartient aux pouvoirs publics de fixer les orientations – par exemple, une préférence donnée aux solutions open source – et définir des balises claires en cette matière, en évitant autant que possible une privatisation des outils numériques utilisés à des fins scolaires. Les pouvoirs publics ont également à mobiliser tous les moyens nécessaires pour que l'école gère ce tournant numérique, sans négliger les moyens humains : développement d'outils pédagogiques, formation, maintenance... La question de l'intégration et de l'usage des objets communiquant nomades – apportés en classe par les élèves eux-mêmes (smartphones, tablettes...) – doit faire l'objet d'une attention particulière.

Par la réhabilitation qu'il induit des compétences techniques et technologiques et par la séparation qu'il remet en cause entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, le numérique participe également à la mise en question du **cloisonnement entre enseignement général, technique et professionnel**. En ce sens, il constitue un argument en faveur d'un tronc commun polytechnique (cf. points 7 et 8).

OBJECTIFS

Au niveau de la gouvernance, il s'agira de disposer d'outils numériques adaptés aux modes de pilotage et de gestion des établissements et de prévoir, au-delà d'un investissement en matériel, un encadrement spécifique en moyens humains. L'inscription de l'usage du numérique dans les projets d'établissement et dans les plans de formation des enseignants doit également être encouragée. Un interfaçage doit être prévu entre les outils de gestion numérique utilisés sur le plan local, intermédiaire et central.

VOIES

De manière plus concrète, il est suggéré :

- de définir les **compétences numériques** à acquérir par cycle, d'élaborer des référentiels correspondant⁴² et de faire valider ces acquisitions au même titre que les mathématiques et le français ;
- de lancer un **plan d'équipement ambitieux** en matière d'outils de base de la pédagogie numérique : tableaux interactifs, ordinateurs, tablettes, outils multimédias ; accès à internet pour chaque enfant via l'école ; infrastructures suffisantes et de mises à jour logicielles ; connexion à haut débit, sans faille ; logiciels pédagogiques et séquences numériques d'apprentissages, de préférence open source et basés sur les référentiels de compétences et les programmes ;
- d'élaborer un **plan stratégique** de mise en œuvre de l'école numérique de la FWB et de désigner (ou créer) un organe responsable du suivi de ce plan et de son évaluation ;
- d'encourager les acteurs de l'enseignement à davantage **recourir au numérique en tant qu'outil de gestion** facilitant la mise en œuvre et l'utilisation stratégique d'indicateurs individuels et collectifs.

⁴² En s'inspirant notamment du travail réalisé par le Conseil supérieur de l'éducation aux médias : http://www.educationauxmedias.eu/sites/default/files/files/CompetencesEducationMedias_Web.pdf

Dimension transversale 4

**Citoyenneté, ouverture et découverte
du monde professionnel**

Cette dimension a trait à la capacité de l'école de préparer les jeunes à exercer leur citoyenneté* et de les ouvrir au monde – en particulier au monde professionnel –, de manière à ce qu'ils puissent prendre une place active dans la société de demain mais aussi contribuer à l'amélioration de cette société avec créativité et sens des responsabilités. Comment l'école doit-elle remplir cette mission ? Par quels savoirs et compétences mais aussi via quels modes de fonctionnement l'école peut-elle former des citoyens tolérants, porteurs du fameux vivre-ensemble et ouverts aux réalités professionnelles ?

L'intention initiale était de traiter, dans une même dimension, la question de l'éducation à la citoyenneté, d'une part, et celle de l'ouverture, de la découverte et de la compréhension du monde professionnel, d'autre part. Bien que liées, ces questions sont cependant apparues comme nécessitant un traitement spécifique, ce qui explique la présence régulière de deux sections au sein de cette dimension.

Citoyenneté

Un large consensus émerge autour de l'enjeu qui consiste à faire de l'école une vraie institution de citoyenneté démocratique. L'école est d'ailleurs fortement attendue sur ce terrain alors que sa tâche ne sera guère aisée, pour les raisons suivantes :

- la conception de l'enjeu de la citoyenneté à l'école a évolué au cours du temps et doit donc être précisée. Dans les années 1960, il s'agissait de libérer la parole des élèves, de leur permettre d'affirmer leur différence et de leur apprendre à exercer leurs droits. Aujourd'hui, dans une société marquée par l'individualisme, l'affirmation identitaire et une tendance à se soustraire à la loi, l'enjeu est en outre d'apprendre à vivre en collectivité, à respecter les règles du groupe, à faire une place à l'altérité dans une démarche solidaire et à assumer les contraintes liées au fait de vivre au sein d'une collectivité politique dont on tire des bénéfices par ailleurs.
- Si l'école est, dans son fonctionnement, le premier lieu d'expérimentation citoyenne, il faut accepter que cette dernière crée parfois des tensions. Car l'école n'est pas un pur espace de liberté et d'égalité : elle exerce une autorité et impose des règles, dont les élèves doivent pouvoir saisir le sens, de même que les citoyens sont censés, non pas se soumettre à contrecœur à la loi mais en comprendre la nécessité. Ce qui n'est possible qu'à la condition que les règles soient adoptées au bénéfice de tous, et ne soient pas soustraites à la critique.
- Enfin, aucune conception de la citoyenneté – comme de la démocratie d'ailleurs – n'est tout à fait neutre ; il y a de nombreuses manières de comprendre et de pratiquer la démocratie et la citoyenneté. Cette absence de neutralité intrinsèque ne doit pas être gommée dans les débats autour de la citoyenneté à l'école, mais rendue explicite. Comme celles de neutralité ou de laïcité, la tolérance est une notion complexe, qui ne règle pas automatiquement les questions posées par l'entrée dans un cadre multiculturel.

Un large accord est observé sur la **double composante de l'éducation à la citoyenneté** : elle comprend, d'une part, *l'exercice* par les élèves de la citoyenneté au sein même de l'école et, d'autre part, une *formation* à la citoyenneté, qui implique l'acquisition de savoirs, savoir-faire et attitudes spécifiques.

Le premier volet a trait à **l'expérience de la citoyenneté et de la démocratie** que réalisent les élèves dans leur établissement et plus généralement dans leur scolarité. Ce volet touche au mode de

fonctionnement du système éducatif. En effet, l'éducation aux valeurs de base – respect, tolérance, esprit critique... – est davantage accomplie implicitement par ce que font l'école et ses membres plutôt que par ce qu'ils disent. Une école ne peut éveiller à la justice si elle ghettoïse, au respect si elle humilie, au vivre-ensemble si elle sépare et trie précocement. C'est bien dans la façon de faire l'école et de faire la classe que les jeunes actuels puisent leurs références. Tous les enseignants sont, à ce titre, des enseignants de citoyenneté tant dans la façon d'animer leur classe, de construire le savoir et de le transmettre que dans les objets de connaissances qu'ils sélectionnent. C'est l'école même qui doit donner l'image du vivre-ensemble, voire du faire-ensemble⁴³ et favoriser en son sein le respect de chaque élève, quelles que soient ses références sociales, convictionnelles ou culturelles.

Dans son second volet, l'éducation à la citoyenneté requiert que les élèves soient initiés à un **corps de savoirs, de savoir-faire et de compétences spécifiques**, sous une modalité ou sous une autre⁴⁴. Il s'agit en particulier d'acter que la citoyenneté passe par la maîtrise de notions de droit (séparation des pouvoirs, liberté d'expression...), de sciences politiques (démocratie, laïcité politique...), de philosophie (liberté, égalité...) et d'histoire, mais aussi par la maîtrise de la, voire de plusieurs langues, ainsi que de la logique et de l'argumentation. Certains membres du groupe considèrent que l'éducation à la citoyenneté suppose en outre de permettre aux élèves d'appréhender les fondements culturels et convictionnels du vivre-ensemble, dans le respect des projets pédagogiques des établissements et des réseaux.

Ouverture, découverte et compréhension du monde professionnel

Les élèves doivent par ailleurs être initiés aux grands **mécanismes de fonctionnement du monde du travail** (par exemple, la concertation sociale), à la **diversité des statuts** (indépendant, professions libérales...) et des **milieux professionnels** – qu'ils soient privés ou publics – ainsi qu'aux **relations et aux savoir-être spécifiques** qui ont cours au sein de ces différents milieux. L'information sur les métiers participe de manière transversale à cette initiation. Il devrait en aller de même pour la mise en évidence de l'**accélération des changements scientifiques et techniques**⁴⁵, face auxquels les élèves doivent pouvoir se situer de manière ouverte, entre compréhension des impératifs d'adaptation professionnelle et liberté de jugement ou de contestation. L'esprit d'entreprendre devrait faire partie des contenus propres à la découverte des mondes professionnels, de même que leur l'éthos spécifique.

La réalisation de cet objectif passe sans doute par le **décloisonnement de l'école**, en favorisant ses relations avec les acteurs environnants afin d'éveiller la curiosité des élèves – et des enseignants – et l'envie de s'identifier à des parcours de vie qu'ils découvriraient dans le monde des entreprises et des associations avoisinantes. De manière plus générale d'ailleurs, il s'agirait de recréer davantage de liens entre les contenus, les modes d'apprentissage et l'environnement socioéconomique et culturel au sens large.

⁴³ Expression récemment suggérée pour insister sur la nécessité de ne pas en rester à une société où chacun tolère passivement l'autre, mais de viser de manière plus ambitieuse à construire une société où les citoyens se retrouvent autour de projets collectifs qui les projettent dans un avenir commun.

⁴⁴ La question des modalités concrètes de cette formation n'a pas été discutée en détail au vu de sa configuration différente d'un réseau à l'autre. On peut néanmoins soulever *in abstracto* les questions suivantes : doit-il s'agir d'une formation spécifique ? Si oui, avec quel intitulé, pour combien d'heures et à quel niveau ? Cette formation doit-elle être assurée sur la base d'un référentiel commun pour tous les citoyens de notre Communauté ? S'il s'agit d'un cursus multidisciplinaire, avec quels apports de quelles disciplines ?

⁴⁵ De manière plus générale, l'initiation des élèves à ces changements fait également partie du second volet de leur éducation citoyenne tel qu'évoqué ci-dessus.

4.1 Savoirs et compétences

ENJEUX ET OBJECTIFS

L'enjeu est de cerner les connaissances et compétences à installer en matière de citoyenneté et de rendre explicite le **socle commun nécessaire pour fonder la vie dans une société démocratique**, en expliquant les grands principes de notre société et les raisons pour lesquelles ils suscitent autant de divisions.

En matière d'identité, un enjeu est d'amener les élèves à comprendre l'émergence du « village planétaire » et de construire un sentiment d'appartenance à l'Europe et au monde – d'« **identité terrienne** »⁴⁶ – pour réduire les réactions ethnocentriques, xénophobes et racistes.

La formation citoyenne ne peut se concevoir – quelle que soit l'issue de la question du « cours » de citoyenneté – qu'**en lien avec toutes les disciplines**, mais aussi de manière **transversale et transdisciplinaire**.

VOIES

Une voie consiste à mettre en place, au sein de chaque établissement, des activités interdisciplinaires en faveur de la citoyenneté active – vis-à-vis des autres et de l'environnement – : « **c'est en citoyennant qu'on devient citoyen** »⁴⁷. C'est dans ce cadre, et à titre d'exemple, que la systématisation d'une éducation au développement durable aurait tout son sens, en tant qu'option ou à travers des projets interdisciplinaires⁴⁸.

Dès lors que chaque cours comporte également un **volet proprement didactique de l'éducation à la citoyenneté**⁴⁹, tous les enseignants veilleront à éduquer leurs élèves à l'élaboration d'un raisonnement, d'une argumentation, d'une preuve dans un processus d'échange – ouvert au débat – qui conduit à la validation des énoncés.

Le développement, par le biais d'approches actives, de diverses **compétences nécessaires au vivre-ensemble** est également à encourager :

- des compétences centrées sur *l'autre* : communication, affirmation de soi, acceptation des différences... ;
- des compétences centrées sur *le groupe* : capacité à apprendre et à réussir ensemble, à trouver sa place dans le groupe, à participer activement... ;
- des compétences centrées sur *l'organisation sociale* : développement de l'esprit civique (secourisme, sécurité routière...), prévention pour la santé physique, sociale et mentale, compétence de médiation et de gestion de conflits non-violente... ;
- des compétences centrées sur *le monde* : solidarité internationale, sensibilité aux conflits, respect de l'environnement...

⁴⁶ Edgar Morin, *op. cit.*, p. 96.

⁴⁷ Marc Romainville, « L'éducation à la citoyenneté. Pourquoi ? Comment ? » In Dimitri Belayew, Philippe Soutemans, Axel Tixhon et Denise Vandam (dir), *Education à la citoyenneté et à l'environnement* (19-40), Namur, Presses Universitaires de Namur, 2008.

⁴⁸ Cf. <http://www.unesco.org/new/fr/unesco-world-conference-on-esd-2014/esd-after-2014/>

⁴⁹ Cf. avis n° 121 du CEF : Pour une éducation à la citoyenneté transversale aux apprentissages en Fédération Wallonie-Bruxelles <http://www.cef.cfwb.be/index.php?id=4260#c31758>

4.2. Elèves

ENJEUX ET OBJECTIFS

Citoyenneté

L'enjeu est d'abord de créer chez tous les élèves un **sentiment d'appartenance collective** pour contrecarrer l'individualisme fermé et cultiver le désir de rencontrer tout autre, quelle que soit sa différence, ce qui passe par une prise de distance par rapport à leurs propres référents culturels. On fera, dans ce sens, de l'école un lieu de promotion d'un avenir juste et soucieux de l'égalité de droit, en évitant de mettre les apprenants en compétition pour promouvoir au contraire l'égalité, la solidarité et l'émancipation sociale. Il s'agit ensuite d'amener les élèves à **comprendre pourquoi la démocratie**, régime fondé sur la liberté, **doit adopter des lois pour organiser la vie collective** et de déceler au sein des règles démocratiques d'éventuelles contradictions et tensions. Enfin, l'élève doit être invité à **découvrir son propre positionnement par rapport aux valeurs**, à prendre conscience de manière réflexive de ce qu'il considère comme étant des valeurs (ou non) et à confronter ses valeurs à celles de la démocratie. Il s'agit d'amener les élèves à se rendre compte qu'ils sont chacun porteurs de valeurs, d'une vision du monde, de certaines priorités et de certaines « évidences » qui leur paraissent intangibles, mais qui ne sont pas nécessairement partagées par d'autres.

Ouverture, découverte et compréhension du monde professionnel

L'objectif est de développer la **capacité de chaque individu à occuper différentes fonctions dans différents lieux**, tout au long de son parcours et d'ouvrir les élèves aux technologies et aux métiers ainsi qu'à l'esprit d'entreprendre.

Tout en évitant de s'inscrire dans un adéquationnisme étroit, il s'agit d'**articuler davantage les contenus et l'offre de formation aux besoins et aux perspectives d'emploi**, dans le but de réduire :

- les sorties du système éducatif sans diplôme ni réelle qualification ;
- le taux de NEETs (Not in Education, Employment or Training, c'est-à-dire les jeunes qui n'étudient plus, ne suivent pas de formation et ne travaillent pas) ;
- les pénuries paradoxales de recrutement observées en Belgique (83.000 postes vacants) en situation de chômage massif (460.000 demandeurs d'emploi), tout en évitant de réduire les profils de formation – et les programmes associés – aux profils métiers.

VOIES

Citoyenneté

On veillera à renforcer et à faire fonctionner au mieux les **structures participatives de l'école** telles que le Conseil de participation et à assurer une formation de qualité – en collaboration avec des associations spécialisées – à la fonction de représentant pour les élèves délégués, tout en ne négligeant pas l'implication des élèves qui n'exercent pas cette fonction. Il est également recommandé de créer ou de soutenir des lieux qui permettent **l'expression du débat et la résolution pacifique des conflits** dans les différents moments de la vie scolaire et de développer des activités qui visent à susciter la capacité des élèves à s'indigner et à s'engager. Au sein même de la classe, la co-construction des règles de vie – telle qu'évoquée au point 7.2 – constitue également une excellente occasion de faire vivre aux élèves les valeurs de la citoyenneté.

Ouverture, découverte et compréhension du monde professionnel

Une **sensibilisation** et un **éveil à la diversité des métiers** devraient être réalisés dès le plus jeune âge. Il s'agirait d'ailleurs d'une des fonctions du tronc commun polytechnique – éventuellement allongé, cf. point 8.2 – dont les dernières années surtout initieraient les élèves à l'éventail des possibilités d'études, de qualifications et d'activités professionnelles, en luttant contre toute forme de préjugés. Bien sûr, cette sensibilisation et cet éveil sont à réaliser selon des modalités appropriées à l'âge des élèves. En tout début de scolarité, on mettra l'accent sur la découverte par les enfants d'une large palette d'activités, mobilisant une grande diversité de champs tant intellectuel, manuel, technique, artistique que sportif. Dans la suite, on favorisera des rencontres entre les élèves et des personnes exerçant différents types de métier, en ayant notamment le souci de battre en brèche les stéréotypes de genre. Ce n'est qu'à la fin du tronc commun que la perspective professionnelle en tant que telle et les choix d'études qu'elle suppose seront abordés et préparés.

Une meilleure articulation entre la formation et l'emploi passe par ailleurs par le renforcement des **synergies entre l'enseignement qualifiant et le monde du travail** via la multiplication des partenariats et des accords-cadres sectoriels ainsi que par un dialogue accru au sein des instances de concertation ad hoc telles que les Bassins Enseignement Formation Emploi⁵⁰, les Instances de Pilotage Inter-réseaux de l'Enseignement Qualifiant (IPIEQ), le Service Francophone des Métiers et des Qualifications (SFMQ) et les Centres de Technologies Avancées – en maintenant, voire en développant les investissements réalisés par ces centres vers de nouvelles filières. S'agissant de l'enseignement lui-même, les collaborations en matière d'offres de formation entre des écoles de différents réseaux et communautés – mises à disposition de classes et de matériels, échanges de professeurs, coopération sur l'offre d'enseignement – sont également à encourager.

L'organisation au bénéfice des élèves de **stages d'observation, d'immersion et de fin de formation** auprès des acteurs socio-économiques et culturels permettrait également de mieux rencontrer l'objectif d'ouverture de l'école sur son environnement. Dès lors que les stages de fin de formation représentent clairement un facteur favorable à la transition vers l'emploi, ils doivent être rendus accessibles à tous, sans discrimination. Toutefois, leur valeur formative dépend de la manière dont ils sont articulés explicitement aux acquisitions scolaires, ce qui suppose de renforcer le statut de stagiaire en mettant clairement en avant la fonction formative première des stages. La création, au sein de chaque Bassin EFE, d'un partenariat Entreprise-FWB permettrait en outre d'assurer une meilleure co-responsabilité en matière d'organisation des stages via notamment la réalisation d'une cartographie des offres et des demandes par bassin.

Le développement de la **formation en alternance** constitue aussi un élément clé d'une meilleure articulation entre la formation et l'emploi. Si cette formule est à l'heure actuelle prônée assez largement, encore faudrait-il qu'elle soit revalorisée, ce qui passera notamment par :

- une modification des représentations et des pratiques d'orientation qui y sont liées, modification qui devrait aboutir à faire de cette filière une voie d'excellence, choisie librement et positivement par le jeune – et non plus un pis-aller ou une solution de la « dernière chance » imposée après un parcours d'échecs ;

⁵⁰ Avant d'envisager une extension du champ de compétence de ces bassins à l'enseignement général, il serait souhaitable de dresser un bilan de leur fonctionnement et de mener une réflexion préalable quant à la plus-value d'une organisation territoriale de cette forme d'enseignement.

- la création de filières d'alternance dans l'enseignement supérieur, qui tendrait à montrer que des niveaux de spécialisations élevés peuvent être acquis via de tels dispositifs mixtes ;
- l'instauration d'une culture de l'alternance au sein même des entreprises, et en particulier le développement d'un sentiment de co-responsabilité de la formation du jeune et de la qualité de celle-ci ;
- une meilleure information assurée aux jeunes et à leurs parents sur les différents opérateurs de la formation en alternance et sur leur légitimité respective à certifier différents types de compétences acquises, ce qui permettrait notamment de clarifier les rôles des CEFA et de l'IFAPME ;
- la création de mécanismes de valorisation explicite – valables également dans les situations de stages évoquées ci-dessus – de l'expérience acquise via des expériences professionnelles, sur le modèle de la Valorisation des Acquis de l'Expérience.

Sur ces deux questions – des stages et de l'alternance – les recommandations du groupe de travail recoupent assez largement les préconisations récentes de la Fondation pour l'Enseignement dans son document « Ecoles-entreprises : faire de l'enseignement qualifiant une voie d'excellence »⁵¹. Plus généralement, ce document met utilement l'accent sur le fait que la lutte contre la logique de relégation en cascade – voie essentielle de réduction des inégalités sociales et culturelles, cf. point 7.4 – passe par une revalorisation des filières qualifiantes et la création en leur sein de voies d'excellence, notamment en proposant pour chaque métier une filière d'excellence et une adaptation souple et rapide des profils de formation, ce qui suppose entre autres choses de déterminer des prérequis et des conditions d'accès spécifiques, filière par filière. Pour en revenir aux stages et à l'alternance, le groupe de travail rejoint également la préconisation présente dans ce document de ne pas considérer ces formules comme des panacées pédagogiques et de ne pas leur imposer un format unique, mais d'identifier au contraire les formes d'enseignement et les modalités les plus appropriées des relations écoles-entreprises – stage d'observation ou en responsabilité, immersion plus ou moins longue, alternance... – les mieux adaptées aux spécificités des métiers, aux âges et aux profils des élèves ainsi qu'aux finalités de leur formation. La mobilisation des entreprises à ouvrir des places de stages et en alternance nécessite d'abord un cadastre et la mise en œuvre des bonnes pratiques au niveau des bassins, sur la base des réalités socio-économiques locales, de manière à susciter en priorité des offres de places dans les filières en demande. Enfin, la formation continue des enseignants du qualifiant aux réalités actuelles de l'entreprise est indispensable à cette revalorisation, tout comme la bonne information des enseignants des filières de transition et des conseillers à l'orientation.

4.3 Enseignants et autres acteurs

ENJEUX ET OBJECTIFS

Les enseignants seront invités à **faire vivre l'école et la classe selon les valeurs citoyennes et démocratiques** prônées par ailleurs – égalité, équité, dignité, solidarité... –, que ce soit en matière d'enseignement, d'évaluation, de mode d'organisation coopérative de la vie de l'école, d'ambiance de travail – axée sur la coopération plutôt que sur la compétition – et de pédagogies – participative et au pouvoir partagé, comme la pédagogie par projet, plutôt que verticale et magistrale.

⁵¹ Disponible sur le site <http://www.fondation-enseignement.be/>

VOIES

La formation des enseignants à la citoyenneté se réalisera à partir d'un **cursus multidisciplinaire** : éthique, anthropologie – pour se familiariser avec des habitudes culturelles d'autres civilisations –, droit, philosophie, histoire des religions, sciences politiques, logique et argumentation.

Elle sensibilisera tous les enseignants à la **dimension transversale de l'éducation citoyenne** et les encouragera à considérer l'élève comme un être global – apprenant/enfant/adolescent – et à développer leurs compétences de gestion d'expérimentations citoyennes, de médiation et de résolution de conflits.

En matière d'ouverture, de découverte et de compréhension du monde professionnel, il est recommandé d'organiser, pour les enseignants et durant leur formation initiale et continue, des stages d'observation et d'immersion, ainsi que des travaux favorisant les **interactions avec des milieux extérieurs à l'école**. Ces contacts plus étroits avec le monde professionnel permettront aux enseignants d'éveiller leurs élèves au monde qui entoure l'école et de les éclairer en meilleure connaissance de cause lors des choix d'option et d'orientation.

4.4 Gouvernance et structures

Citoyenneté

L'objectif est de **faire vivre le système éducatif dans son ensemble selon les valeurs citoyennes et démocratiques** qu'il est le premier à prôner. C'est dans ce sens – et dans un objectif de mixité sociale – qu'il importe de gérer de manière transparente et juste les procédures d'orientation et d'inscription (cf. point 7.4). En effet, la mixité sociale ne doit pas être conçue seulement comme un moyen d'augmenter l'efficacité de l'école – en particulier la lutte contre les inégalités sociales et culturelles –, mais aussi comme un objectif en soi : c'est une des missions de l'école que de contribuer à « faire société » au sein d'un espace commun où les élèves apprennent, au-delà de leurs différences, à vivre ensemble selon les règles d'une société démocratique. En ce sens, la mixité sociale relève de l'intérêt général et il s'agirait de convaincre les parents qu'elle est bénéfique à tous, à l'encontre de leur tendance spontanée et par ailleurs légitime à rechercher pour leurs enfants la « meilleure » école et à privilégier dès lors l'entre-soi.

À l'échelle de l'établissement, les valeurs citoyennes, l'esprit critique, le débat démocratique et les dimensions européenne, internationale et interculturelle doivent être valorisés dans les projets d'établissement. Une attention particulière sera accordée aux structures et aux espaces qui véhiculent les valeurs de citoyenneté et qui en sont un lieu d'exercice privilégié, tels que les conseils d'élèves, le conseil de participation, les espaces informels de rencontre parents/élèves/équipes pédagogiques ou des espaces « agora » pensés dans l'architecture de l'école. La gouvernance locale favorisera également les dispositifs pédagogiques innovants qui se fondent sur des valeurs citoyennes.

Pour certains membres du groupe de travail, l'organisation d'un enseignement, commun à tous les élèves⁵², d'« Education philosophique, éthique et citoyenne » doit être envisagée au plus vite, tout au long de la scolarité obligatoire, cet enseignement étant intégré aux référentiels et

⁵² Notamment pour ne pas initier au vivre-ensemble des élèves paradoxalement séparés sur une base convictionnelle.

faisant l'objet d'une validation d'acquis, au même titre que les autres compétences. Pour d'autres, la préoccupation du questionnement philosophique, du dialogue inter-convictionnel et de l'éducation citoyenne, si elle doit en effet être développée tout au long de la scolarité obligatoire, doit être organisée notamment – mais pas exclusivement – au sein des cours de religion s'agissant de l'enseignement confessionnel.

On observe toutefois un accord de tous, d'une part, sur la transversalité de l'éducation citoyenne au-delà des seuls enseignements directement concernés et, d'autre part, sur la pertinence de développer une telle éducation au bénéfice de tous les élèves.

Pour certains, cette éducation citoyenne devrait en outre se baser sur un référentiel commun à l'ensemble des réseaux, ce référentiel définissant les compétences citoyennes à atteindre, quoi qu'il en soit des formes que prendra cette formation dans chaque réseau.

Ouverture, découverte et compréhension du monde professionnel

Une attention doit être accordée aux dispositifs qui visent à développer des **compétences d'adaptation aux changements**. Un soutien devrait être accordé aux initiatives locales prises dans ce sens par les établissements, seuls ou en lien avec des partenaires extérieurs tels que des associations locales, des centres culturels, des entreprises...

Dimension transversale 5

Pensée complexe et critique

Si l'honnête homme du XXI^e siècle doit bien sûr être doté de connaissances et de compétences relatives aux grands défis de son temps, il doit complémentarément être initié par l'école à la pensée complexe* et à la pensée critique*, de manière à pouvoir appréhender, avec recul et distance, les problèmes globaux et de plus en plus interconnectés de son époque. En effet, dans un monde marqué à la fois par une complexification des questions technologiques et sociétales et par une trompeuse disponibilité d'informations simples à leur sujet via la Toile (cf. point 3), les deux types de pensée, complexe et critique, sont à développer prioritairement chez les élèves, de manière conjointe et articulée, pour en faire de futurs citoyens éclairés.

Toutefois, il faudra être particulièrement attentif au risque que la poursuite de cet objectif ne renforce les inégalités et les mécanismes de relégation et donc veiller à ce que les démarches et les outils de la pensée complexe et critique soient rendus accessibles à tous les élèves, quelles que soient leur filière et leur origine socioculturelle.

5.1 Savoirs et compétences

ENJEUX ET OBJECTIFS

La pensée complexe est une pensée qui relie et décloisonne. L'enjeu est donc de favoriser une **approche « reliante » des objets d'étude** qui permette aux jeunes d'aborder les questions vives de leur temps en intégrant et en connectant leurs aspects sociétaux, culturels, scientifiques et techniques. Un levier à cette approche peut être trouvé dans les nouvelles connaissances sur le savoir et ses modes d'appropriation, notamment dans les neurosciences et le connectivisme⁵³.

VOIES

Le développement de la pensée complexe et critique réinscrit à l'agenda de l'école **l'approche interdisciplinaire** et la nécessité (cf. points 1 et 2) d'intégrer cette approche aux référentiels de compétences.

Les élèves doivent également être entraînés au sein de toutes les disciplines aux **outils et démarches de la pensée complexe et critique** : la démarche scientifique et de recherche dès l'enseignement fondamental, le questionnement philosophique à tout âge et notamment auprès des jeunes enfants⁵⁴, l'ouverture à la réflexion dialectique prenant en compte les contradictions (par exemple, entre la subjectivité et l'objectivité), la prise de distance par rapport aux préjugés et aux amalgames...

Nous n'abordons pas ici la question de la création d'un cours de philosophie. Par questionnement philosophique, il faut plutôt entendre une habitude à installer chez les élèves de s'étonner et de se poser librement des questions face à divers phénomènes ou problèmes. Le groupe de travail a évoqué plusieurs conceptions de ce questionnement philosophique sans parvenir à dégager un consensus clair : le questionnement philosophique vaut-il pour lui-même et constitue-t-il une discipline en soi, avec une valeur intrinsèque ? Est-il au contraire un instrument à mobiliser au service de l'approche de problèmes qui lui sont extérieurs ? En quoi diffère-t-il d'une réflexivité, d'un recul sur les connaissances et d'une réflexion, davantage épistémologique, sur la connaissance

⁵³ Théorie de l'apprentissage fondée sur les nouvelles technologies dont elle essaie de définir l'impact sur les comportements humains. Cf. http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm

⁵⁴ Cf. les expériences de philosophie pour enfants : Claudine Leleux (dir), *La philosophie pour enfants Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2008.

humaine et ses limites ? Il conviendrait d’approfondir ce point dans la mesure où un positionnement par rapport à ces questions commande largement la perspective pédagogique que l’on sera amené à définir.

5.2. Elèves

ENJEUX ET OBJECTIFS

L’école veillera à profiter de toutes les occasions pour exercer l’esprit critique des élèves et pour les inciter à **penser le monde comme un système complexe d’interdépendances**. Au sein de toutes les disciplines, les différentes formes d’organisation seront appréhendées comme des systèmes. Les élèves seront invités à envisager les problèmes et leurs solutions dans leur complexité et sous leurs différents aspects, en reconnaissant la part d’aléa et d’incertain qu’ils contiennent.

Cette approche de la pensée complexe et critique doit bien sûr être adaptée à l’âge des élèves et à leur développement cognitif ; on s’assurera par ailleurs que tous disposent à la fois des connaissances disciplinaires précises et solides et des outils transversaux nécessaires à sa mise en œuvre. Tout comme l’approche par compétences – qui mérite assurément d’être évaluée et interrogée à ce propos –, l’enseignement de la pensée complexe et critique doit être **balisé de telle sorte qu’il ne soit pas inégalitaire** (cf. points 2 et 7) et ne déstabilise pas les élèves qui seraient les moins préparés à ce type d’exercice, notamment en fonction de leur capital culturel. Les expériences de philosophie pour enfants ont cependant montré que, si l’on se centre sur un essentiel, la résolution de cette tension était possible moyennant un certain nombre de précautions didactiques.

VOIES

Les élèves seront confrontés régulièrement à des situations requérant un examen critique et une analyse de postulats, en gérant les aspects émotionnels impliqués dans leur raisonnement et en évitant la simplification excessive. Ils seront, pour cela, progressivement encouragés à la **curiosité** et initiés aux **outils de la pensée complexe et critique** : démarche scientifique, prise de distance par rapport aux connaissances et à leurs modalités d’émergence (connaissance sur la connaissance), lucidité sur la cécité de la connaissance⁵⁵ (ce que l’on ne connaît pas ou mal et ce que l’on croit à tort bien connaître), statut des connaissances scientifiques (productions humaines provisoires et contingentes), mode de raisonnement créatif, de type 2 qui permet de sortir du cadre et d’aborder un problème sous un angle nouveau.

5.3 Enseignants et autres acteurs

Les enseignants de toutes les disciplines seront eux-mêmes **initiés à la pensée complexe et critique** – en la pratiquant dès leur formation initiale –, à son importance et à ses outils et en particulier au travail interdisciplinaire et de concertation qu’elle requiert. Ils seront invités à réfléchir leurs enseignements avec la volonté de mener les élèves vers la pensée complexe et critique. Dans ce sens, ils seront rendus attentifs à la nécessité de resituer les savoirs enseignés dans leur genèse et leur histoire – en évitant de les présenter de manière lisse et neutre et comme étant définitifs – et de discuter du rôle de l’erreur et de l’illusion dans l’élaboration des connaissances scientifiques liées à leur(s) discipline(s).

⁵⁵ Cf. Edgar Morin, *op. cit.*

Ils seront également sensibilisés à la nécessité que leurs pratiques d'évaluation ne mettent pas à mal – par une importance excessive accordée à la restitution et à la simplification – ce qu'ils ont contribué à développer en matière de complexité lors de leurs enseignements.

Pour viser à la cohérence, les enseignants doivent aussi se montrer ouverts au débat contradictoire et réceptifs à la pensée critique – envers eux-mêmes ou envers l'école – des élèves et des acteurs internes et externes au système scolaire.

La confrontation des enseignants – tant en formation initiale que continue – à d'autres logiques et d'autres réalités que celle du monde de l'enseignement (au travers d'observation, d'interaction et d'immersion) leur permettrait par ailleurs de développer une meilleure connaissance des différents modes de fonctionnement des personnes et des organisations extérieures à l'école.

5.4 Gouvernance et structures

De manière générale, le système éducatif devrait **encourager les élèves, les parents et les enseignants à exprimer une pensée complexe et critique** qui puisse questionner la place, le rôle et le fonctionnement de l'école. Ces différents acteurs devraient être **préparés**, en retour, **à recevoir cette pensée et à en tenir compte**, chacun à sa place, dans leurs actions. Les modes de gouvernance et les structures devraient encourager les débats entre l'ensemble des acteurs pour nourrir leurs réflexions et leurs propositions quant à l'amélioration du fonctionnement de l'école. C'est en effet par l'exemple que l'on éduque et l'école doit donc faire la preuve qu'elle souscrit – dans un souci de démocratie – au fait qu'elle fasse elle-même l'objet d'une pensée complexe et critique.

La pensée complexe et critique devrait **porter également sur les actions de l'école**. Elle devrait, dans ce sens, privilégier les innovations pédagogiques qui s'inscrivent dans une approche systémique et développer un regard complexe et critique sur les résultats et les effets de ces innovations, y compris leurs conséquences fâcheuses et contraires aux intentions de départ, tels que les effets inégalitaires d'une approche par compétences mal comprise et mal maîtrisée (cf. point 7.1).

Peut-être faudrait-il d'ailleurs prévoir des intitulés de cours ou – à tout le moins – des espaces au sein des programmes scolaires qui stimulent le développement de projets pédagogiques correspondant à cette thématique. L'ajout, dans les socles et les référentiels disciplinaires, des compétences liées à l'exercice d'une pensée complexe et critique favoriserait ce développement.

Dimension transversale 6

Autonomie et responsabilisation

Un des buts de l'éducation est de former des êtres capables de penser par eux-mêmes et d'agir librement – dans un cadre de finalités sur lesquelles tous les partenaires se sont entendus préalablement –, ce qui suppose le développement progressif de leur autonomie et de leur sens des responsabilités⁵⁶. Cette dimension vaut pour l'ensemble des acteurs, qu'ils soient :

- *élèves* en matière de gestion de leurs acquisitions et – pour les dimensions qui les concernent – de gestion de leur établissement ;
- *enseignants* en matière de pratiques pédagogiques et d'implémentation des prescrits – en regard d'objectifs généraux clairement identifiés – ainsi qu'en matière de gestion organisationnelle et pédagogique de leur établissement et de mise en œuvre du projet d'établissement ;
- *pouvoirs organisateurs et directions d'établissement* en matière de gestion des équipes pédagogiques ; de gestion des projets éducatif, pédagogique et d'établissement ; de pilotage de niveau établissement (plans d'actions) et de gestion des moyens octroyés ;
- *fédérations de pouvoirs organisateurs* en matière de soutien pédagogique, de formation et de pilotage de niveau réseau ;
- *parents* concernant la « juste place » qu'ils doivent tous – quel que soit leur rapport à la culture scolaire – occuper en tant que partenaires au sein de l'établissement et au sein de ses différentes structures participatives.

L'enjeu clé est **(ré)accorder aux différents acteurs certaines marges d'autonomie et de responsabilisation**, au nom des vertus de ces principes. D'une part, l'autonomie attise la créativité des acteurs : se sentant plus libres et plus autonomes, ils sont plus à même d'inventer et de mettre en place un certain nombre de solutions adaptées aux situations particulières. D'autre part, l'autonomie contribue au développement d'un sentiment de professionnalisation auprès des différents acteurs et par là un meilleur investissement de leur part dans leurs métiers respectifs.

Il s'agira d'être attentif à **déployer une exigence univoque d'autonomie et de responsabilisation dans toutes les écoles et dans toutes les filières**, en veillant à ce que ces deux aptitudes soient installées de manière complète et égale chez tous les élèves. L'exigence d'autonomie et de responsabilisation ne doit pas être interprétée de manière différente selon le caractère plus ou moins favorisé des établissements et des filières, ce qui risquerait d'aboutir à une dualisation – avec, par exemple, une conception restrictive d'une autonomie soumise (se conformer à ce qui est demandé) pour les élèves les plus démunis – et à renforcer ainsi les inégalités d'acquis entre élèves.

S'agissant des établissements, la question de savoir si cet objectif d'autonomie et de responsabilisation doit aller jusqu'à une **contractualisation** reste ouverte au sein du groupe de travail. À tout le moins, on s'accorde à reconnaître que l'autonomie ne peut se concevoir qu'en référence à la poursuite d'objectifs clairs, mesurables et communs à tous les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles vis-à-vis desquels les acteurs doivent être responsabilisés. Ces objectifs seront formellement définis et évalués par l'autorité publique de régulation. L'exigence de responsabilisation tiendra compte des moyens octroyés et des conditions particulières dans lesquelles les différents établissements déploient leurs actions, notamment des caractéristiques de la population qu'ils accueillent, dans une logique de régulation et de pilotage. L'autonomie n'est pas en

⁵⁶ On parlera, dans la suite du texte, de « responsabilisation » dans le sens d'une intention de rendre responsables les acteurs en les faisant participer aux décisions et à la gestion.

effet une fin en soi, mais vise à réaliser certains objectifs sur lesquels tous les partenaires se sont mis d'accord. Dans ce cadre, le contrat d'objectifs est à considérer comme une façon de donner des gages à l'autorité publique – gardienne de l'intérêt collectif – tant sur l'atteinte de ces objectifs que sur la mise en œuvre des solutions pédagogiques et organisationnelles qu'elle requiert, et ce, dans l'intérêt des élèves. La contractualisation aura également le mérite de mieux tenir compte, dans l'attribution des moyens liés à l'atteinte des objectifs, des impératifs particuliers auxquels les différents établissements sont confrontés, notamment en termes de publics et de faire apparaître que, dans le cas où les conditions particulières n'ont pas permis d'atteindre les objectifs, c'est la responsabilité de la gouvernance du système scolaire qui est engagée.

6.1 Savoirs et compétences

L'objectif est de **faire vivre les valeurs d'autonomie et d'exercice de la responsabilité au sein même des enseignements** et des processus d'apprentissage. Par exemple, l'appel à la participation des élèves dans les activités de classe contribue à les responsabiliser. Relier davantage les objets d'étude à la vie des élèves et à leurs intérêts – sans s'y limiter – contribue à les responsabiliser puisqu'ils accordent ainsi plus de sens à leurs apprentissages et s'impliquent dès lors davantage. Les pédagogies actives sollicitent également le sens des responsabilités des élèves, en ce qu'elles les rendent acteurs de leurs apprentissages. On évitera cependant de confondre travail en autonomie et travail individuel sans accompagnement. De même, dans les pédagogies actives, une dérive peut être que l'activité devienne un but en soi. Il s'agit de ne pas confondre la réussite de l'activité et la réalisation des objectifs d'apprentissages. On en vient parfois à des activités dont ni les enseignants, ni les élèves n'ont identifié clairement les enjeux d'apprentissage. Il s'agit donc de concevoir des activités pour lesquelles les apprentissages visés sont explicitement identifiés et accompagnés.

6.2. Elèves

Il s'agit d'assurer aux élèves une **autonomie dont l'encadrement se relâche de manière progressive** en fonction du degré de leur responsabilisation. Cette autonomie croissante leur sera accordée en proportion du développement de leur capacité à en assumer les conséquences. L'école participera de cette manière au processus d'émancipation des élèves pour que ceux-ci se sentent responsables du monde et des autres, au sein de l'établissement scolaire mais aussi, plus largement, au sein de la société.

Pour ce faire, l'école développera chez les élèves, par la mise en place d'activités pédagogiques au sein de tous les cours, les **compétences sous-jacentes à l'autonomie et à la responsabilisation** :

- une *pleine conscience* de ses choix et de ses actes ;
- la capacité à *répondre de ses actes* et d'*envisager leurs conséquences* ;
- la capacité de *se conduire soi-même* dans tous les domaines et de réaliser des tâches nouvelles, en en *prenant progressivement les rênes*, ce qui suppose de disposer d'une certaine *confiance en soi*, acquise au travers d'expériences de réussite ;
- la capacité à *apprendre à partir de l'analyse de ses erreurs*, tout en mettant aussi en évidence ses acquis et ses capacités à continuer à se développer ;
- la capacité de *se confronter à l'autre*, en recourant à des modalités de négociation et de coopération ;

- la conscience d'être un *acteur d'un monde* où la paix et la justice sont à construire au quotidien ;
- la capacité à *construire son projet de vie* et son *projet professionnel*.

6.3 Enseignants et autres acteurs

ENJEUX ET OBJECTIFS

Tout enseignant doit pouvoir accomplir sa mission d'éducation en disposant d'**importantes marges de manœuvre**, dans le cadre d'un statut sociétal reconnu et s'inscrivant en cohérence avec l'évolution des sociétés. Il s'agira aussi de miser sur l'**inventivité collective des enseignants**, en la laissant s'épanouir et en la soutenant en termes de moyens et de dispositifs de concertation.

VOIES

Le métier doit être repensé en accordant à chaque enseignant une plus grande **autonomie en matière de pratiques pédagogiques**⁵⁷, ce qui suppose de réexaminer la formation initiale et continue quant à sa capacité à développer chez les enseignants :

- une *lucidité sur les valeurs* qu'ils ont à développer à travers leurs pratiques et *sur les options pédagogiques* qu'ils privilégient ainsi que sur la cohérence entre ces options et ces valeurs ;
- des *connaissances sur le développement de l'enfant* et en particulier sur la manière dont il s'autonomise et se socialise notamment selon le genre ;
- la maîtrise des connaissances et des outils qui rendent la pratique du *travail en équipe* possible et efficace et le développement d'une véritable culture du travail d'équipe ;
- une *conscience accrue de leurs responsabilités* dans les résultats des élèves, dans leur propre développement professionnel et dans l'élaboration et la mise en œuvre plus collective et progressive des programmes⁵⁸ ;
- une compréhension et une appropriation de « *l'approche orientante* »⁵⁹ – à développer au sein de tous les cours –, censée favoriser l'autonomie et la responsabilisation des élèves en ce qu'elle les incite à disposer de tous les éléments (y compris des occasions de se mesurer à des tâches, de se révéler et d'évaluer leurs ressources) pour réaliser eux-mêmes des choix d'étude, de profession et de vie, de façon réfléchie et cohérente.

Tous les acteurs de l'école seront incités à **penser collectivement** (entre enseignants mais aussi entre les enseignants et les élèves, voire avec les parents) l'**autonomie** dont on voudrait que les élèves témoignent et son degré à atteindre à chaque palier du système éducatif.

La responsabilisation de chacun sera par ailleurs favorisée par le fait que les enseignants et les élèves **construisent ensemble les règles de vie** de la classe et s'en sentent co-responsables. Dans le même sens, la mise en place d'un système de valorisation des comportements attendus plutôt que

⁵⁷ Dans le respect des choix pédagogiques effectués au sein des différents projets d'équipe (projet pédagogique et d'établissement, plans de formation en équipe et plans d'actions des établissements).

⁵⁸ Ce qui suppose notamment de distinguer au sein de ces programmes des thèmes obligatoires et d'autres laissés au choix des enseignants.

⁵⁹ Cf. Avis n° 98 du CEF sur « L'orientation dès l'école obligatoire et tout au long des études », http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_edit_or/cef_editor/Avis/CEF_Avis

de sanction des comportements négatifs constitue un levier d'autonomisation et de responsabilisation des élèves.

Il s'agira en outre de développer une réelle **autonomie collective entre collègues**, en mutualisant les ressources produites au sein de l'établissement pour répondre aux difficultés des élèves (situations-problèmes, jeux pédagogiques, documentations, enquêtes de terrain...). Cette autonomie collective contribuera au développement d'une culture apprenante au sein des établissements, amenant les enseignants à apprendre collectivement à partir d'analyses de situations-problèmes rencontrées.

La question de l'autonomie et de la responsabilisation des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques pose la **question du rôle et de la place du manuel** ou plus largement des documents de référence⁶⁰.

A priori, il n'y a pas de contradiction entre l'autonomie et l'usage d'un manuel pour structurer un enseignement. Le manuel ne constitue qu'un support et il appartient toujours à l'enseignant de construire les parcours pédagogiques. De plus, le manuel constitue une voie d'entrée au travail collaboratif entre enseignants. Le choix du manuel doit en effet être réalisé par une équipe enseignante et fait partie de la politique d'établissement ; l'usage d'un manuel commun favorise par ailleurs une conception collégiale de la formation. Enfin, le manuel est un outil de communication avec les parents – qui renseigne sur ce qui se travaille en classe – et un support structuré et uniformisé pour le soutien que les parents apportent au suivi des apprentissages. En ce sens d'ailleurs, le manuel favorise l'autonomie des élèves et des parents et participe à réduire les inégalités (cf. point 7), pour autant que la diversité des choix de manuels soit maîtrisée et ne sanctionne pas à sa manière une inégalité entre établissements (cf. ci-dessous).

Néanmoins, malgré ces nombreux avantages, il ne semble pas exister une culture suffisamment développée de l'usage du manuel dans l'enseignement de la FWB et ce, pour plusieurs raisons dont l'étroitesse du marché pour les éditeurs – compte tenu de la taille de notre population et de l'existence de plusieurs programmes d'études pour un même référentiel, du fait de l'autonomie pédagogique des réseaux – et le nombre important de manuels agréés⁶¹. De plus, à l'instar de ce que l'on observe dans la Communauté flamande – où l'usage du manuel est largement préconisé, mais semble mal vécu par les enseignants –, beaucoup de nos enseignants estiment sans doute que l'imposition de suivre un manuel nuirait à leur créativité. Il s'agit de trouver un juste équilibre entre une standardisation trop importante qui briderait à outrance l'inventivité des enseignants et une absence trop grande de directives concrètes quant à la manière de traduire les socles de compétences et les compétences terminales dans les pratiques réelles de classe, tâche vis-à-vis de laquelle les enseignants de la FWB se sentent trop laissés à eux-mêmes.

6.4 Gouvernance et structures

Un **renforcement de la part d'autonomie des pouvoirs organisateurs, des associations de pouvoirs organisateurs et des établissements** est préconisé, éventuellement par l'intermédiaire d'une contractualisation (cf. discussion ci-dessus).

⁶⁰ Et notamment des supports numériques qui s'imposeront dans les années à venir.

⁶¹ Ainsi que le fait que les manuels soient agréés sur la base d'une procédure trop peu approfondie et reposant trop essentiellement sur leur conformité aux prescrits et non sur leurs qualités pédagogiques.

Dans le respect d'un cadre réglementaire préalablement défini, cette plus grande autonomie des opérateurs devrait concerner :

- la gestion des *moyens et des personnels* – dans le respect de statuts qui doivent pouvoir évoluer de manière négociée et en privilégiant la concertation et l'aval des organes de concertation (représentant des membres du personnel de l'équipe éducative) –, ce qui suppose un assouplissement, négocié avec les équipes, des règles d'utilisation du capital période ou NTTP, la création d'un espace accru d'autonomie dans le recrutement du personnel et une plus grande souplesse dans la définition des charges d'enseignement (pour permettre la prise en compte des besoins spécifiques en termes de remédiation et de coordination pédagogique notamment), en ayant soin de maintenir l'enseignant dans sa mission première d'enseignement ;
- la gestion *pédagogique* et le *pilotage de l'innovation*, ce qui suppose une plus grande liberté dans l'aménagement concerté des grilles horaires, une autonomie à pouvoir tirer tous les bénéfices de la souplesse des années complémentaires et des cycles et des possibilités de mises en place de projets-pilotes organisant de manière innovante et souple les moyens (que ce soit en termes d'encadrement ou de fonctionnement) en regard du projet d'établissement ;
- dans l'*évaluation* de leurs fonctionnements (cf. ci-dessous) ;
- dans le *choix des éléments pertinents dans leur environnement* à utiliser en interne.

En tout état de cause, cette part croissante d'autonomie doit être associée, comme indiqué ci-dessus, à une **définition d'objectifs clairs, mesurables et communs** à tous les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles, assortis d'indicateurs, et à une **évaluation de leur atteinte**, afin de concilier autonomie et responsabilisation. Dès lors que l'enseignement constitue un levier fondamental du développement de l'individu et du citoyen de demain mais aussi du développement social et économique du pays et des régions, l'autorité publique se doit de mesurer les effets des moyens qu'elle y consacre et d'assurer – en complémentarité et en coordination avec l'ensemble des acteurs clés de terrain (fédérations de pouvoirs organisateurs, pouvoirs organisateurs, équipes éducatives...) – une évaluation de l'atteinte des objectifs par des acteurs autonomisés et responsabilisés. Cette évaluation peut, pour partie, reposer sur des démarches d'auto-évaluation des pratiques des enseignants et du personnel de direction, sur la base d'indicateurs acceptés et communiqués facilement grâce à l'outil informatique, permettant des feedbacks accélérés.

C'est donc à l'instauration d'une **culture d'évaluation participative** qu'il faut œuvrer, à l'instar de ce qui se pratique dans d'autres métiers. Cette modalité de responsabilisation peut se concrétiser notamment par des audits d'établissements, sous une forme consentante et à leur initiative, dans une cohérence par rapport aux objectifs que les établissements se sont fixés dans leurs projets pédagogique et d'établissement ainsi que dans leur plan d'actions. C'est aussi dans ce sens que l'on encouragera le développement d'un leadership coopératif et transformationnel au sein de chaque établissement, au travers de la mise en place de structures participatives pilotées par les pouvoirs organisateurs, avec l'appui des organes de représentation et de coordination.

C'est au final à un **réexamen approfondi des relations entre l'autorité publique et les opérateurs** qu'il convient de s'atteler, notamment en allégeant les contraintes et les exigences de justification administratives et en faisant endosser, par l'autorité publique, le statut de garant de l'intérêt collectif. Ce réexamen devrait se fonder sur une répartition claire des responsabilités, et

sans doute une redéfinition des relations, entre chacun des acteurs et ce, entre et au sein des différents niveaux : Fédération Wallonie-Bruxelles, organes de représentation des pouvoirs organisateurs, pouvoirs organisateurs et établissements.

Dimension transversale 7

Inégalités sociales et culturelles face à l'école

L'incapacité actuelle de l'école à jouer encore son rôle séculaire d'ascenseur social n'est plus à démontrer. Les écarts de scolarité – qu'ils soient mesurés en termes d'accès, de réussite, de parcours ou d'acquis⁶² – entre les groupes sociaux interpellent l'ensemble des facettes de l'école, des programmes et leur mode de transmission jusqu'à l'organisation de ses structures et la manière dont est gérée l'orientation. Par ailleurs, la diversification des modèles familiaux creuse davantage un fossé entre la culture scolaire et ses attendus et les cultures au sein desquelles les jeunes sont éduqués par leur famille et leur milieu. Le chômage de longue durée qui frappe durement certaines sous-régions a des conséquences négatives sur la réussite scolaire, notamment en ce qu'il trouble les repères normatifs transmis par les parents qui en sont victimes⁶³. Comment faire évoluer l'école vers une plus grande justice sociale et vers une meilleure prise en compte de ces nouvelles réalités ?

Les principaux enjeux et objectifs en matière de réduction des inégalités sociales et culturelles consistent à **faire de l'école un outil** à la fois :

- d'**émancipation sociale**, permettant à chacun de se dégager de la dépendance de son milieu d'origine et d'accéder via l'école, selon son projet et ses aptitudes, à des positions différentes de celles qu'occupaient ses parents (notion d'ascenseur social) ;
- de **préparation à la vie en société**, en assurant à chacun la maîtrise des compétences nécessaires pour s'y intégrer et y jouer un rôle actif (cf. point 4) ;
- de **justice sociale** en tant que principe d'organisation collective d'une société ayant pour objectif une égalité des droits et une distribution juste et équitable des biens scolaires, qu'il s'agisse de l'accès, de la réussite, des parcours ou des acquis. La visée est de diminuer le poids de l'origine sociale et culturelle sur les différentes dimensions de la scolarité et en particulier de favoriser la réussite scolaire des jeunes issus de milieux défavorisés et d'origine étrangère (notion de démocratisation) ;
- de **cohésion sociale**, l'école étant considérée comme le dernier creuset qui permet la rencontre des jeunes de toutes les origines, l'affermissement d'un sentiment de solidarité et l'émergence d'une conscience collective ;
- de **transformation sociale** en équipant tous les jeunes pour qu'ils puissent contribuer au bien commun, avec sens critique et créativité, et à l'amélioration de la société dans laquelle ils sont appelés à vivre.

7.1 Savoirs et compétences

S'agissant du curriculum, la réduction des inégalités passe par un **recentrage et un resserrement des référentiels et des programmes sur des essentiels**, d'une part, **communicables et compréhensibles** par tous les acteurs – y compris les parents de toutes les origines – et, d'autre part, **humbles et réalistes**, en évitant la complexification inutile, génératrice d'inégalités, comme a pu l'être l'approche par compétence. Les effets potentiellement inégalitaires de cette approche devraient d'ailleurs faire l'objet d'études approfondies qui permettraient d'identifier les balises à y placer, que ce soit en

⁶² Tels qu'ils sont notamment mesurés par PISA, voir sur cette question : Julien Danhier, Dirk Jacobs, Perrine Devleeshouwer, Émilie Martin et Alejandra Alarcon, *Vers des écoles de qualité pour tous ? Analyse des résultats à l'enquête Pisa 2012 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014.

⁶³ Nathalie Burnay, « Transmissions générationnelles à l'épreuve de l'inactivité », In Thierry Eggerickx et Bruno Masquelier, *Dynamiques de pauvreté et vulnérabilités Mesures et processus explicatifs en démographie* (129-142), Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, 2011.

termes d'activités de structuration et de systématisation à proposer en complément aux élèves ou de meilleur rapport entre l'accent mis sur les savoirs et celui accordé aux compétences.

Il n'y a d'ailleurs, en principe, pas d'opposition – mais plutôt un rapport de complémentarité – entre une approche qui vise à placer les savoirs, pour reprendre les termes précis et prudents du décret Missions de 1997, « dans la perspective de l'acquisition de compétences » notamment pour en faire percevoir aux élèves le sens (cf. points 1.1 et 1.2) et un souci de favoriser le développement structuré et structurant des savoirs fondamentaux. Cette complémentarité requiert cependant :

- de reconnaître l'importance de consolider les savoirs fondamentaux comme condition à l'acquisition de savoirs complexes et à leur mobilisation dans des compétences (notamment la maîtrise des outils de base tels que la grammaire, la conjugaison et les opérations mathématiques élémentaires) ;
- de ne pas sous-estimer l'importance de l'exercisation et de la systématisation – en complément aux mises en situation signifiantes –, en particulier au bénéfice des élèves défavorisés dont les familles pourraient ne pas pallier un éventuel déficit de l'école dans ce domaine ;
- d'identifier clairement les « briques incontournables », par âge et par cycle, et les parcours gradués d'acquisition de ces « briques » ;
- de veiller à ce que les enseignants, lorsqu'ils confrontent les élèves à des tâches complexes de mobilisation des savoirs, prennent la précaution de formaliser et de prendre explicitement en charge le lien entre l'activité proposée et les acquisitions qu'elle vise, étant donné que certains élèves, en particulier les plus défavorisés d'entre eux, ne repèrent pas spontanément ce lien s'il reste implicite et ne développent pas une « attitude d'appropriation » qui constitue dès lors un puissant facteur d'inégalité sociale lorsque l'école privilégie des approches globalisantes⁶⁴.

Dans la même perspective, il s'agira d'ailleurs d'assurer une **égalité d'accès à la culture requise par l'école**, de manière à ce que le capital culturel différencié des jeunes ne joue pas un rôle aussi prépondérant qu'actuellement sur leur intégration scolaire et sur leur compréhension des règles en vigueur à l'école, surtout les plus implicites.

Par ailleurs, le **soutien pédagogique doit être au maximum rapatrié au sein même des écoles**. L'aide au travail personnel et aux devoirs ainsi que l'accompagnement méthodologique doivent être considérés par l'école et les enseignants comme faisant partie de leurs missions et à ce titre ils doivent bénéficier d'une place officielle au sein du curriculum, sous la forme d'actions spécifiques – telles que des heures de remédiation ou des heures d'études accompagnées – et plus encore sous la forme d'un appui assuré par chaque enseignant directement au sein de son cours et en lien avec sa discipline. Plus le soutien pédagogique est externalisé et laissé aux bons soins des familles et d'opérateurs extérieurs, voire privés, plus l'école creuse elle-même le lit des inégalités sociales et culturelles.

La question de la place de **l'apprentissage des langues** dans le curriculum est également liée à celle des inégalités. On s'accorde d'abord sur le fait que, dans une société de plus en plus multiculturelle, la maîtrise de la *langue d'enseignement* est essentielle pour la réussite et constitue dès lors un facteur de différenciation majeur. Si la langue parlée à la maison est différente de celle de

⁶⁴ Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2007.

l'école mais que le milieu est culturellement favorisé, cette bi-culturalité n'est en rien nuisible à la réussite scolaire des enfants ; elle y serait même plutôt favorable⁶⁵. Cependant, lorsque la bi-culturalité se conjugue avec un milieu défavorisé, elle devient un facteur d'inégalités majeur. À ce titre, l'apprentissage de la langue d'enseignement doit être renforcé, en offrant un soutien spécifique – assuré par des enseignants sensibilisés aux obstacles didactiques rencontrés par les élèves issus de milieux défavorisés et, au besoin, par des enseignants formés à l'enseignement du français langue étrangère – aux enfants qui parlent une autre langue à la maison et à ceux qui présentent un niveau de langue inapproprié à l'entrée dans les apprentissages.

Par ailleurs, la maîtrise de plusieurs *langues étrangères* constitue un facteur d'accès à l'emploi et donc d'émancipation sociale, particulièrement au sein d'une société mondialisée. On recommande donc d'encourager à l'acquisition, le plus tôt possible dans la scolarité, d'une deuxième et d'une troisième langue dont la maîtrise est clairement liée au taux d'emploi des jeunes, particulièrement à Bruxelles (le néerlandais et l'anglais, dans ce cas). Une réflexion doit également être menée au bénéfice d'une plus grande efficacité des cours de langues étrangères, en insistant notamment sur la nécessité de développer une approche plus pragmatique de la langue et en particulier l'oralité et les pratiques de conversation.

Pour autant, il faut veiller à ce que cet apprentissage renforcé des langues ne constitue pas, à son tour, un facteur discriminant, comme a eu tendance à le faire le développement de l'immersion linguistique qui – n'étant pas organisée dans tous les établissements – peut engendrer, même si elle apporte dans certains cas de bons résultats, une nouvelle forme de dualisation.

7.2 Elèves

Comme indiqué ci-dessus, la réduction des inégalités suppose que tous les élèves soient amenés à **décoder et à maîtriser les allants-de-soi et les référents culturels** de l'école ainsi que les **démarches de pensée** qui y sont requises. Les attendus de l'école concernant les manières de s'y conduire doivent aussi faire l'objet d'une explicitation, particulièrement au bénéfice des enfants pour lesquels elles diffèrent des repères familiaux. Plusieurs voies sont ici évoquées dont le développement de l'accompagnement méthodologique (prise de notes, compétences de résumé, de synthèse...) et la pratique qui consiste à faire co-construire les règles de vie de la classe – tout en assumant l'inévitable asymétrie de position inhérente à la relation pédagogique et la préexistence de certaines règles générales – ce qui aide les élèves à les comprendre, à mieux adhérer à leurs raisons et in fine à mieux les respecter.

7.3 Enseignants et autres acteurs

Une première voie est de favoriser l'adhésion de l'ensemble des acteurs aux enjeux de l'égalité et de faire percevoir à chacun l'impact qu'il peut avoir en matière de réduction des inégalités. Dans ce sens, un **travail en profondeur sur les représentations** des enseignants devrait viser à :

- les inciter à sortir d'une logique de responsabilité individuelle des élèves face à l'échec et leur faire appréhender la *dimension sociale* de ce dernier ainsi que la marge de manœuvre

⁶⁵ L'école devrait d'ailleurs veiller à valoriser davantage le multilinguisme des enfants, comme source d'enrichissement culturel, sans pour autant considérer que la pratique d'une langue équivaut à sa maîtrise.

dont dispose l'institution scolaire pour se saisir de cette dimension sociale et développer des pratiques correctrices (cf. ci-dessous)⁶⁶ ;

- développer un *regard réflexif sur leur rapport au savoir et à l'école* – ce rapport étant fortement marqué par leur origine sociale et leur histoire personnelle –, une *compréhension des rapports au savoir des différentes catégories sociales* – et de leur écart avec le rapport au savoir de la culture scolaire – ainsi qu'une *prise de conscience de la nécessité de travailler ces rapports au savoir et de les faire progresser* vers le rapport au savoir de la culture scolaire ;
- modifier leurs *conceptions du redoublement*, de ses effets et de ses fonctions, de manière à réorienter leurs pratiques de gestion des difficultés scolaires vers la remédiation immédiate et éviter qu'ils n'utilisent le redoublement comme moyen de pression et de motivation des élèves ;
- modifier leur vision des *différentes filières* et de la même notion de *réussite* : en effet, du fait de leur histoire personnelle d'élève, les enseignants ont tendance à réduire la réussite de la scolarité obligatoire à l'accès aux études supérieures, hiérarchisant ainsi les formes de réussite au bénéfice des filières générales et de transition et au détriment des filières de qualification techniques et professionnelles.

Ce travail sur les représentations des enseignants se révèle particulièrement crucial en matière de gestion des élèves vivant dans la grande pauvreté et pour lesquels les barrières aux acquisitions se démultiplient. D'une part, l'extrême pauvreté ainsi que la stigmatisation et la honte qui l'accompagnent éloignent les enfants des apprentissages pour des raisons multiples dont certaines ont trait à leur très faible estime d'eux-mêmes – diminuée encore par le délabrement des quartiers dans lesquels ils vivent – et aux conflits de loyauté qu'ils peuvent éprouver en raison de la distance abyssale qu'ils ressentent entre la culture scolaire et leur culture familiale. L'extrême pauvreté éloigne, d'autre part, leurs parents de l'école, par peur du jugement de cette dernière sur leur situation et en raison de souvenirs scolaires personnels douloureux.

Toutefois, la réduction des inégalités n'est pas qu'une affaire de représentations ; la seconde voie implique dès lors d'encourager les enseignants à recourir aux **pratiques pédagogiques égalisatrices** – et de les y former – :

- instaurer un *climat la classe à la fois exigeant et bienveillant*, qui évite aux élèves d'être confrontés à des expériences d'humiliation, d'incapacitation et de mépris, générant repli et violence ;
- développer des *pratiques de lutte contre la ségrégation* : brasser les élèves au sein de classes socialement hétérogènes, les amenant à apprendre ensemble, quel que soit leur milieu ; éviter de recourir au redoublement ; gérer la diversité en mettant plutôt en œuvre la différenciation pédagogique, ce qui suppose des compétences de détection précoce des difficultés d'apprentissage et d'élaboration de remédiation adaptée ; gérer de manière professionnelle les *processus d'orientation* des élèves à partir, outre leurs projets, de leurs seules performances scolaires, c'est-à-dire en évitant de biaiser ces processus par des

⁶⁶ Cf, à titre d'exemple, les expériences, soutenues par la FRB, de sensibilisation des enseignants en formation aux effets des inégalités socio-économiques sur les acquisitions de jeunes enfants et aux meilleures manières de gérer ces effets, *Ecole maternelle, pauvreté et diversité culturelle. Mieux préparer les futurs instituteurs et institutrices préscolaires au soutien des enfants de milieux précarisés*, 2014, <http://www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=310248&langtype=2060>

- représentations sociales et culturelles stéréotypées (par exemple, en regard du milieu familial des élèves et de leurs aspirations scolaires supposées) ;
- favoriser le dialogue entre élèves à propos des *différences culturelles* ;
 - *expliciter les règles du contrat didactique* qui lie les enseignants à leurs élèves (expliciter le fonctionnement de l'école, les ressorts des différentes méthodes en particulier des méthodes actives, les comportements tacitement attendus et les exigences trop souvent implicites de l'évaluation) ;
 - assurer le *soutien scolaire et l'accompagnement aux apprentissages* au sein de l'établissement et des cours eux-mêmes (cf. ci-dessus) ;
 - *développer avec toutes les familles des relations dépourvues de jugement de valeur, positives et de partenariat* : informer de manière éclairée et positive tous les parents et leurs enfants sur les parcours et le fonctionnement de l'école ; construire une réelle alliance entre les différents acteurs (école, CPMS, famille, ONE...) autour de l'éducation de l'enfant en cherchant à comprendre et à respecter l'univers familial des élèves ; déconstruire les barrières qui se dressent entre l'école et certaines familles – en particulier les plus précarisées – dont les peurs et la distance qu'elles instaurent vis-à-vis de l'école sont vécues par les enseignants comme des signes de défiance, de désintérêt, voire de démission ; diversifier les modes de communication avec les familles, en considérant notamment le CPMS et les médiateurs comme des intermédiaires et des « passeurs de mondes » sans inféodation, ni rejet⁶⁷ ; développer des lieux de participation dans une école ouverte, encourager le dialogue et l'adhésion des parents dans les projets de l'école ;
 - *accorder davantage de place aux techniques égalisatrices de l'enseignement explicite*⁶⁸. Ces méthodes, par l'attention qu'elles apportent à la structuration, la progressivité et l'exercisation, possèdent des effets égalisateurs avérés, même si leurs répercussions peuvent être contestables en termes de motivation ou de sens que les élèves accordent à leurs apprentissages.

7.4 Gouvernance et structures

ENJEUX ET OBJECTIF

L'enjeu est de modifier, à long terme, la logique même – hautement compétitive – de fonctionnement de notre système éducatif, dite de « différenciation complémentaire »⁶⁹. Induite par une mise en concurrence dont on pouvait, selon une certaine lecture, espérer un gain d'efficacité, cette logique a plutôt abouti à une dualisation bien connue entre, d'une part, des établissements – et d'ailleurs des filières – qui fondent leur fonctionnement sur le principe de l'écroulement progressif et, d'autre part, ceux qui se sont spécialisés dans la réception des élèves rejetés par les premiers.

Or, un système éducatif juste est celui qui assure à tous les élèves de pouvoir bénéficier d'écoles de qualité – y compris en termes d'infrastructures – et d'une formation de qualité, ce que la

⁶⁷ Cf notamment le rapport de la FRB, *Ecoles maternelles et familles en situation de précarité. Ensemble pour accompagner l'enfant dans son parcours scolaire*, 2013, <http://www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=309473&langtype=2060>

⁶⁸ Clermont Gauthier, Steve Bissonnette, Mario Richard, Mireille Castonguay, *Enseignement explicite et réussite des élèves*, Bruxelles, De Boeck, 2013.

⁶⁹ Christian Maroy (dir), *Ecole, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris, PUF, 2006.

logique de différenciation complémentaire est loin de garantir, même corrigée par des politiques compensatoires, notamment d'encadrement différencié. Il faut donc aller plus loin.

Des politiques ambitieuses de réduction des inégalités ne porteront cependant leurs fruits que si **quatre préalables** sont rencontrés. Le premier a trait à la nécessité d'envisager ces politiques sur le long terme et de les penser comme des *actions de longue haleine*⁷⁰ auxquelles il ne faut pas renoncer trop vite au prétexte de leur manque d'efficacité immédiate, comme on l'a constaté à propos de l'augmentation somme toute marginale de la mixité sociale au sein des établissements à la suite des décrets régulant les inscriptions. Deuxièmement, la plupart des pistes doivent être *mises en œuvre le plus tôt possible dans la scolarité*, parfois donc dès le primaire, voire le maternel. Des différences d'acquis trop massives à la sortie de ces paliers ruinerait en effet tous les efforts ultérieurs. Troisièmement, *l'adhésion des acteurs de l'école* – à la fois sur les enjeux et sur les moyens – doit être acquise pour se lancer dans ce type de politiques dès lors qu'elles remettent assez fondamentalement en cause les modes de fonctionnement antérieurs de ces acteurs (redoublement, orientation par l'échec...). Enfin, quatrièmement, c'est plus largement sur la base d'une *réflexion sociétale de grande ampleur*, impliquant l'ensemble des citoyens, que pareilles réformes réussissent à passer la rampe et à produire leurs effets ; leurs enjeux d'égalité et d'équité doivent être débattus largement, de manière à construire un projet de société global et partagé, à l'instar de la manière dont la Finlande a réussi à réformer son système scolaire⁷¹.

VOIES

La première voie consiste à **lutter contre la ségrégation scolaire**, en particulier par des mesures de *régulation des choix scolaires*. Les procédures en la matière doivent posséder les qualités suivantes pour être jugées crédibles par la population et pour qu'elle y adhère⁷² : elles doivent être claires, transparentes et gérées de manière centralisée et lisible par un organisme indépendant et lui-même transparent ; elles doivent avoir fait l'objet de tests et de vérifications quant à leur pertinence et leur efficience ; leur lourdeur doit être proportionnée au but poursuivi ; leur complexité ne devrait pas ouvrir la voie à de possibles comportements stratégiques des acteurs, sous peine de favoriser les plus instruits d'entre eux et enfin les critères et indicateurs utilisés doivent être légitimes, pertinents et adéquats par rapport aux buts poursuivis.

À l'aune de ces critères, il est suggéré de réexaminer les procédures mises en œuvre dans le cadre du décret dit « inscriptions », notamment le type, le poids et la pertinence des critères et des indicateurs retenus⁷³.

Si la lutte contre la ségrégation scolaire en tant qu'objectif a fait l'objet d'un consensus au sein du groupe de travail – notamment dans la perspective de l'éducation citoyenne (cf. point 4.4) –, un désaccord a été observé sur les moyens. Pour certains, cette lutte passera inévitablement par des procédures centralisées de régulation des inscriptions et ce, dès l'entrée de la scolarité obligatoire, même si, comme indiqué ci-dessus, les procédures de ce type qui ont cours actuellement à l'entrée

⁷⁰ Ce qui n'exclut pas de concevoir des actions ponctuelles à court terme comme emboîtées dans une réforme plus vaste et à long terme.

⁷¹ Pasi Sahlberg, *Finnish lessons : what can the world learn from educational change in Finland ?* New York, Teachers College Press, 2011.

⁷² Estelle Cantillon, *Mixité sociale : le rôle des procédures d'inscription scolaire*, Bruxelles, European Center for Advanced Research in Economics and Statistics - ULB, 2013.

⁷³ En particulier, le poids relatif de la proximité géographique dans l'attribution de places devrait être diminué et un indice socio-économique plus valide devrait être établi de manière fine.

du secondaire doivent être améliorées sur divers aspects. D'autres sont plutôt opposés à ce type de mesures autoritaires et a fortiori à leur extension au nom de leur lourdeur et de leur complexité, de leur difficulté à promouvoir réellement une plus grande mixité sociale au sein des établissements et du stress qu'elles génèrent au niveau des familles.

Toutefois, si la vision sur les moyens à privilégier diverge, on s'accorde au moins à reconnaître que la « racine du mal » réside dans la trop importante hétérogénéité de niveau des établissements : s'ils convergeaient davantage en termes de qualité et d'efficacité, un cercle vertueux serait enclenché puisque l'ensemble des établissements gagneraient en attractivité aux yeux de parents et la tension engendrée par la compétition pour l'accès aux « meilleurs écoles » s'apaiserait. Il importe en particulier de veiller à augmenter l'attractivité des écoles à public populaire et d'éviter qu'une attractivité accrue se traduise par une « lutte des places » (arrivée d'un nouveau public, socio-culturellement favorisé) et donc par un exode forcé du public défavorisé de ces écoles qui ont redressé leur image.

Dans cette perspective, c'est le mode de fonctionnement des écoles et le mode de gestion des flux d'élèves entre écoles – en particulier les réorientations externes de fin de cycle, notamment à l'issue du premier degré – qui doivent être au centre des préoccupations⁷⁴. À cet égard, il serait particulièrement utile d'observer de près les établissements – et en particulier leurs pratiques organisationnelles et pédagogiques – qui parviennent à relever le défi de la lutte contre les inégalités, et notamment :

- les établissements accueillant initialement un public défavorisé et qui sont parvenus à hausser le niveau de leurs résultats et à attirer un public plus diversifié ;
- les établissements qui, s'étant ouverts à un public moins favorisé, sont parvenus à l'inclure durablement et à le conduire à la réussite.

Le développement de la mixité sociale et la stabilisation des choix d'école supposent donc, avant tout, que des conditions d'enseignement aussi homogènes⁷⁵ que possible soient offertes dans tous les établissements, ce qui passe par l'instauration impérative d'un tronc commun polytechnique (cf. point 8.2), de pédagogies appropriées à tous les publics, d'une remédiation scolaire volontariste...

Dès lors que ces conditions homogènes ne seront pas immédiatement assurées, il convient par ailleurs de poursuivre et d'intensifier les politiques de *discrimination positive* des moyens, notamment par des mesures incitatives – en termes d'encadrement et de moyens de fonctionnement – accordées aux écoles qui sont amenées à rencontrer le plus de défis en matière de réduction des inégalités. La ségrégation scolaire se développant dès l'entrée dans l'enseignement fondamental, une attention particulière doit être accordée à ce palier du système éducatif, que ce soit sur le plan du financement ou de l'organisation. Il y a lieu notamment de veiller à un renforcement du cours d'adaptation à la langue de l'enseignement et du soutien pédagogique. En outre, la réglementation relative à la formation des personnels directeur et enseignant ainsi que du personnel auxiliaire d'éducation devrait permettre à ces derniers de mieux appréhender la diversité du public scolaire.

⁷⁴ Ce qui suppose de concevoir le système éducatif comme un ensemble solidaire et non comme un agglomérat d'établissements se positionnant les uns contre les autres, dans une situation de concurrence et de recherche de « niches ».

⁷⁵ Ce qui n'implique bien évidemment pas une standardisation des méthodes et des pédagogies.

Au-delà de la gestion de la seule inscription, il conviendra aussi de favoriser – également par le même type de mesures incitatives ou par l'imposition de quota – les établissements qui se montrent capables de diplôméer une proportion donnée d'élèves à l'indice socio-économique faible, en regard de la composition de la population d'élèves qui sont entrés dans l'établissement, la relégation se jouant largement après l'inscription. Des bénéfices tangibles doivent être accordés aux établissements qui « réussissent » la mixité sociale.

La deuxième voie consiste à **réorienter les pratiques de redoublement et de relégation vers des pratiques d'évaluation formative et proactive** (cf. ci-dessus). La logique de base du fonctionnement de l'école ne doit plus être celle du tri progressif des meilleurs, ce qui suppose le développement des actions suivantes :

- mettre en place un suivi personnalisé dans le cadre du Plan Individuel d'Apprentissage (PIA), dès le début du système éducatif, prenant en compte le parcours de chacun avec des outils adéquats ;
- instaurer un dispositif de diagnostic précoce des difficultés des élèves et y associer des dispositifs de renforcement et de remédiation diversifiés⁷⁶ (demi-groupes, groupes de besoin, tutorat par des élèves plus âgés, renforcement disciplinaire, méthodologique et du sentiment de compétence...); favoriser une modification des représentations des enseignants en matière de vertus du redoublement, de son efficacité et de ses effets (cf. ci-dessus) ;
- réviser les modalités d'orientation des enfants à besoins spécifiques vers l'enseignement spécialisé, de sorte qu'aucun élève n'y soit inscrit de manière hâtive et abusive et qu'en particulier les enfants les plus défavorisés ne s'y trouvent plus surreprésentés⁷⁷. Au bénéfice de ces enfants, un Plan individuel d'apprentissage doit être élaboré – mais surtout utilisé en termes de stratégies pédagogiques – dès l'entrée dans la scolarité maternelle ordinaire et les enseignants doivent être mieux formés à la détection des signaux d'alerte et à la prise en charge des difficultés spécifiques, en partenariat avec des personnels issus de l'enseignement spécialisé.

De manière générale d'ailleurs, la place et le rôle de *l'enseignement spécialisé* devraient faire l'objet d'un réexamen approfondi. Les modalités qui permettraient qu'un certain nombre d'enfants qui y sont traditionnellement scolarisés⁷⁸ soient plutôt intégrés dans une forme d'enseignement inclusif devraient être étudiées attentivement. Dans la conception inclusive⁷⁹, tout enfant, quoi qu'il en soit de sa singularité ou son handicap, doit pouvoir faire partie de la communauté scolaire ordinaire et l'école doit se penser et s'organiser de sorte à pouvoir accueillir tous les élèves, en procédant à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun. Les bénéfices de l'inclusion sont mutuels : les enfants handicapés sont davantage intégrés et vivent leur scolarité dans des conditions proches de celles des autres enfants, sans discrimination ; les autres élèves et les acteurs de l'enseignement sont sensibilisés aux questions du handicap – ainsi qu'à la question de la

⁷⁶ Cf. notamment Nathalie Cobbaut, *Remédiation scolaire en Communauté française. Quelles pratiques en vue de réduire l'échec scolaire ?*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2011.

⁷⁷ Cf. l'étude récente sur la surreprésentation des enfants issus de quartiers pauvres dans tous les types de l'enseignement spécialisé, disponible à l'adresse : <http://inegalites.be/Le-specialise-en-Communaute>.

⁷⁸ En particulier, ceux qui semblent avoir été indûment orientés vers cet enseignement (cf. l'étude évoquée dans la note précédente).

⁷⁹ Cf. le document « Points d'amélioration sur le respect des droits des élèves en situation de handicap » transmis, dans le cadre du Pacte, par le Centre interfédéral pour l'égalité des chances, Bruxelles, 2015.

différence de manière plus générale⁸⁰ – et développent moins de préjugés en la matière et des attitudes plus tolérantes.

La troisième voie sera de **rompre avec la logique en cascade** qui hiérarchise non seulement les établissements, mais aussi les formes d'enseignement et les filières et qui fait bien souvent de l'orientation vers le qualifiant un choix contraint par de multiples échecs en cascade. Afin qu'elle soit moins dépendante du capital culturel des familles et d'échecs précédents, l'orientation vers le qualifiant doit être positive, tardive et réalisée sur la base d'un projet de vie, à l'issue d'un tronc véritablement commun – renforcé ou allongé. La question du tronc commun (cf. point 8) est donc cruciale en matière de réduction des inégalités ; il devrait notamment :

- être véritablement *polytechnique* en diversifiant les apprentissages dès le début du fondamental (sports, art, travaux manuels...) et en incluant dans l'ensemble du tronc commun un certain nombre de cours non marginaux de techniques, de technologies et de langues, ce qui donnerait à tous les élèves une idée réaliste des professions techniques, permettrait une orientation en connaissance de cause et assurerait à tous les élèves (y compris ceux du qualifiant) une formation suffisante en langues ou en mathématiques ;
- être organisé – en ce qui concerne le tronc commun polytechnique du premier degré – dans des *structures autonomes*, afin de délier ce tronc commun des orientations ultérieures.

Au vu de la grande précocité de la mise en place des mécanismes de différenciation sociale des parcours et des acquis scolaires, la troisième voie évoquée consiste à **baisser l'obligation scolaire** à 5 ans et à évaluer la pertinence d'avancer encore cette obligation à 3 ans pour éviter un écart trop important de prérequis à l'entrée de la première primaire.

La quatrième piste est d'assurer une **gratuité réelle et complète**, qu'il s'agisse des activités scolaires bien évidemment, mais aussi des activités périscolaires et culturelles ainsi que d'éventuels frais liés à la surveillance des temps de midi, aux garderies, aux repas et aux interventions de spécialistes en matière de santé publique ou d'aide aux apprentissages (logopédie, psychomotricité...). De manière à dépasser le stade du vœu pieux, une stratégie structurelle d'atteinte de la gratuité totale devrait être définie, assortie d'un échéancier précis. Pour certains membres du groupe, la gratuité complète serait par ailleurs favorisée par la réduction des différences entre établissements en matière de subventions de fonctionnement.

Dans l'attente de cette gratuité complète, des mesures transitoires devraient être prises pour, au minimum, assurer la gratuité légale actuelle :

- organiser un contrôle de l'application effective de la réglementation sur la gratuité par une instance indépendante chargée de rendre régulièrement des comptes ;
- instaurer un système de paiement des frais scolaires excluant toute intervention directe ou indirecte de l'enfant pour éviter qu'il ne devienne otage de la situation financière de ses parents vis-à-vis de l'école ;

⁸⁰ En cela d'ailleurs, l'école inclusive rejoint le principe plus général de l'Universal Design for Learning. Cette « conception universelle » de l'enseignement se fonde sur le caractère unique de tout apprenant – au-delà des besoins spécifiques et du handicap –, et appelle à une école qui procurerait à tous les élèves ce qui leur faut, quelle que soit la diversité de leurs besoins d'apprentissage, ce qui suppose l'élaboration d'un curriculum flexible – en termes d'objectifs, de méthodes, de matériels et d'évaluations – personnalisé et ajusté aux besoins de chacun et pas seulement au bénéfice de ceux qui seraient jugés a priori « différents ».

- faire strictement appliquer les dispositions interdisant la prise de sanctions en cas de non-paiement et rendant impossible l'identification publique des personnes en difficulté de paiement des frais scolaires.

Une cinquième piste serait d'**attirer davantage, dans les filières universitaires de formation des enseignants, des jeunes issus de milieux défavorisés et de l'immigration**⁸¹ pour diversifier la population enseignante et faire en sorte que les élèves issus des mêmes milieux trouvent chez leurs enseignants des modèles issus de leurs communautés et auxquels ils peuvent s'identifier et des personnes plus à même de comprendre leurs difficultés spécifiques⁸².

Si l'école doit veiller à ne pas reproduire les inégalités sociales et culturelles, elle doit également être attentive à ne pas servir de courroie de transmission aux **inégalités de genre** d'autant que ces inégalités se démultiplient lorsqu'elles se croisent. La fonction socialisatrice de l'école dépasse le cadre de la transmission de savoirs et du développement de compétences et intègre la construction des rapports sociaux de genre, ce qui implique de prendre en considération la socialisation des élèves actuellement différenciée selon le genre, afin de promouvoir l'égalité réelle à l'école et après l'école. Le pilotage du système éducatif devrait contribuer à mieux comprendre ce que recouvrent les notions de réussite, d'échec et d'orientation pour les filles et pour les garçons et ainsi être en mesure de favoriser des politiques différenciées qui s'attaqueraient notamment à la réduction de l'échec et au rapport à l'école pour les garçons et aux problèmes d'orientation précoce et d'auto-sélection pour les filles. Mais la lutte contre les inégalités de genre tient aussi aux pratiques les plus ordinaires de l'école et de la classe ; il s'agit en particulier :

- de sensibiliser les enseignants à l'importance de développer des anticipations professionnelles et des attentes non différenciées à l'égard de leurs élèves ainsi que des représentations non stéréotypées des filières de formation ;
- d'inciter les enseignants à développer des comportements d'orientation égalitaires et à éviter notamment de réorienter plus rapidement des filles en cas de difficultés ;
- d'encourager les enseignants à développer chez leurs élèves une pensée autonome par rapport aux questions de genre, de manière à ce qu'ils posent des choix conscients d'orientation scolaire, professionnelle et personnelle ;
- de sensibiliser les enseignants à l'importance d'assurer une égalité de traitement en classe entre les filles et les garçons, non seulement en termes d'accès aux apprentissages – par exemple, quant à la fréquence de désignation des élèves chargés de répondre aux questions et la manière de les formuler (par exemple, entre exigences de restitution et de conceptualisation) selon l'élève pressenti –, mais aussi en termes de comportements de gestion de la discipline, qui cantonnent souvent implicitement filles et garçons dans des rôles prédéterminés ;

⁸¹ Outre le fait bien sûr qu'ils répondent aux conditions essentielles de l'exercice du métier, à savoir la motivation à enseigner et la maîtrise des capacités de base afférentes.

⁸² Cf.

http://www.tolerance.org/tdsi/sites/tolerance.org.tdsi/files/assets/general/Recruiting_Minority_Teachers.pdf

- de faire la chasse aux stéréotypes de genre qui traînent encore trop souvent, plutôt par tradition irréfléchie, dans les matériaux travaillés à l'école au sein des différentes disciplines⁸³.

⁸³ Cf. la brochure « Sexes et manuels » éditée par la Direction générale de l'égalité des chances de la FWB et dont le but est de promouvoir une représentation égalitaire des femmes et des hommes au sein des manuels scolaires et des outils pédagogiques : <http://www.egalite.cfwb.be/index.php?id=9454>

Dimension transversale 8

Parcours et besoins

Au sein d'une école qui a étendu l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans, il est crucial de repenser l'articulation entre, d'une part, la nécessité d'une **homogénéisation des acquis fondamentaux** – y compris la pensée complexe et critique pour tous – et, d'autre part, la nécessité d'une **différenciation des parcours en fonction non seulement des goûts et des intérêts des élèves mais aussi des demandes et des besoins** de la société.

L'architecture des parcours à assurer en fonction de ces deux objectifs – de formation commune et de spécialisation relative aux besoins des individus et de la société – est à appréhender selon trois aspects, qui seront ici traités de manière transversale aux quatre thématiques (savoirs et compétences, élèves, enseignants et autres acteurs, gouvernance et structures).

8.1 Structures générales du système éducatif

Le premier aspect est relatif aux structures générales de notre système éducatif. Reposant sur un postulat inaliénable d'éducabilité de tous les élèves, ce système doit être conçu de manière à assurer à chacun un parcours de réussite, sans toutefois que les points d'aboutissements soient identiques et que tous réussissent de la même façon.

On observe d'abord un accord sur la nécessité, déjà évoquée au point 7.4, d'étendre – à terme – la période de la **scolarité obligatoire** à l'inscription à partir de 5 ans dans la troisième année de l'enseignement maternel, les inégalités scolaires imputables à l'origine sociale et culturelle se mettant en place très tôt et cette année dernière année d'enseignement maternel étant cruciale pour la maîtrise de la langue d'enseignement et l'initiation aux codes et aux attendus de l'école.

On s'accorde également sur le fait que le système, dans son ensemble, devrait être pensé de manière à assurer **trois types de sorties professionnalisantes** permettant un accès à l'emploi : une première sortie à 18 ans (filères immédiatement qualifiantes organisées en référence et en concertation avec les milieux professionnels), une deuxième à 21 ans (baccalauréat professionnalisant de l'enseignement supérieur) et une troisième à 23 ans (master de l'enseignement supérieur). On souligne toutefois que la souplesse doit présider à ce système et qu'en particulier des possibilités de poursuite d'une formation supérieure doivent être offertes à certains des élèves qui se destinaient au départ à sortir dès le premier palier. C'est dans ce sens que les passerelles, en veillant à ce qu'elles soient réalistes, doivent être développées dès l'enseignement obligatoire, que des remédiations spécifiques doivent être organisées pour garantir les meilleures chances de réussite aux élèves qui emprunteraient ces passerelles et que des modalités adaptées d'accès au supérieur doivent être mises en place, sur le modèle des Hautes Ecoles Spécialisées suisses et des IUT français qui – tout en assurant une entrée rapide sur le marché du travail – délivrent des formations qui permettent d'accéder aussi à l'enseignement universitaire.

S'agissant des structures et dans une perspective de revalorisation de l'enseignement qualifiant, il faut aussi s'interroger sur l'opportunité de revoir – notamment à la suite de l'évolution des contenus et des exigences des métiers provoquée par le tournant numérique – la classification des **formes de l'enseignement secondaire** et réfléchir à la fusion, à tout le moins, des formes technique et professionnelle (cf. point 3.4).

Par ailleurs, la question de la scolarisation de tous les enfants se pose avec acuité dans la perspective des **évolutions démographiques**⁸⁴ qui se profilent dans les années à venir. De 2010 à 2020, la population bruxelloise devrait augmenter de 13.09 %. De 2020 à 2030, les projections de population réalisées par le Bureau Fédéral du plan indiquent que la population de 3 à 17 ans continuera à croître (+ 5%). Cet essor démographique a un impact important sur les besoins en matière d'offre scolaire qui doit impérativement pouvoir répondre à ces évolutions. Il est dès lors crucial d'identifier au plus tôt les besoins futurs et les projets de création de places scolaires qui sont à mettre en place dès aujourd'hui pour les rencontrer.

Si les projets de création de places semblent presque atteindre les besoins estimés à l'horizon 2020 pour l'enseignement fondamental, il en va autrement en ce qui concerne le secondaire, que ce soit en nombre absolu – seules 6.249 places sont actuellement programmées sur les 12.500 à créer – ou en termes de localisation – les créations de place n'étant pas localisées dans les zones connaissant la pression démographique la plus importante.

Afin de mener une politique en adéquation avec la prédiction des besoins dans les années à venir, le groupe de travail appuie les préconisations du rapport de l'Agence de Développement Territorial, en particulier celles qui prônent :

- d'affiner la détection des besoins en création de places surtout dans l'enseignement secondaire ;
- d'analyser les données issues de l'application du décret « inscription » pour identifier les zones où les besoins se font le plus sentir ;
- d'analyser l'offre et la demande d'enseignement secondaire afin de repérer quels types d'écoles sont à créer, en concertation notamment avec les Bassins Enseignement, Emploi, Formation ;
- de travailler sur l'attractivité des écoles dans lesquelles il reste encore aujourd'hui des places vacantes ;
- de créer une dynamique d'échange des informations en matière d'inscriptions entre tous les réseaux de l'enseignement francophone et néerlandophone permettant de bénéficier d'une vision plus claire des demandes d'inscription et un meilleur suivi des listes d'attente ;
- de mettre en place une politique de gestion des inscriptions plus efficace dès l'enseignement fondamental.

On insiste également sur la dimension qualitative de ces défis. D'une part, il s'agit de créer des places scolaires de qualité, c'est-à-dire qui offrent aux élèves de bonnes conditions d'apprentissage (ce qui suppose notamment des structures permanentes ou du moins qui peuvent le devenir à terme, des espaces créatifs, des réfectoires et des salles des profs). D'autre part, cette augmentation de la population scolaire entraînera inévitablement un besoin accru d'enseignants de qualité et compétents et il ne faudrait en aucun cas que, sous le prétexte d'une augmentation soudaine des besoins d'encadrement, les exigences de qualité du recrutement soient tacitement revues à la baisse. Le maintien d'un niveau adéquat de recrutement passera notamment par une série de mesures évoquées plus loin au point 8.3 : opportunités de carrière plus attractives, possibilités

⁸⁴ Les données évoquées dans les paragraphes suivants sont issues de la contribution de Julie Lumen, *Rapport au Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale (Chapitre « Présentation des besoins et des projets en matière de création de places scolaires »)*, Agence de Développement Territorial, 2015.

d'interruption de celle-ci, prise en compte de l'ancienneté barémique lors de l'engagement des enseignants ayant une expérience professionnelle dans un autre secteur...

En matière d'organisation générale du système éducatif, les **rythmes scolaires** devraient également faire l'objet de sérieuses améliorations. De nombreux acteurs de l'école s'accordent à reconnaître que l'organisation traditionnelle du temps scolaire est aujourd'hui à bout de souffle. L'enjeu est de concevoir une nouvelle organisation du temps qui permettrait d'améliorer les conditions de vie et d'apprentissage des élèves.

L'organisation de la *journée scolaire* devrait d'abord tenir compte de l'âge des élèves et de leurs capacités physiques et intellectuelles. Ainsi, les enfants de maternel devraient pouvoir bénéficier, dans des lieux adaptés et isolés, d'une sieste, une courte période de sommeil ayant pour ces enfants une double fonction de « recharge de leur batterie physique » – augurant d'une plus grande efficacité pour la suite des apprentissages – et de consolidation des acquis.

Ensuite, l'organisation de la journée devrait, pour tous les élèves, s'aligner sur les courbes circadiennes de l'attention et tenir compte du creux de vigilance observé après le repas de midi⁸⁵. Cette période d'environ deux heures – repas inclus – devrait être consacrée à des activités nécessitant moins de capacité d'attention soutenue : activités physiques et sportives, activités de découverte du tronc commun polytechnique (cf. ci-dessous), activités culturelles et parascolaires prises en charge au bénéfice de tous en collaboration et en concertation avec des partenaires extérieurs tels que les Académies et les Centres culturels (cf. point 2.1), activités d'entretien des acquisitions, voire activités libres échappant aux contraintes de l'évaluation. Les créneaux horaires reconnus comme étant les plus favorables aux apprentissages – fin de matinée et milieu de l'après-midi – seraient, quant à eux, réservés aux acquisitions nouvelles et fondamentales requérant une vigilance importante.

Par ailleurs, le découpage des enseignements en périodes de 50 minutes, d'une part, engendre un rythme d'acquisition trop haché – les élèves éprouvant beaucoup de difficultés à se reconcentrer à chaque changement de période – et, d'autre part, nuit au déploiement de méthodes innovantes telles que la pédagogie du projet ou des partenariats extérieurs. Une alternative – qui a déjà fait l'objet de plusieurs expérimentations⁸⁶ – consiste à passer à des périodes de 45 minutes (P45) et de rassembler ces périodes en plages horaires de 90 minutes. Les 5 minutes récupérées par période et capitalisées permettent de dégager du temps pour des activités spécifiques, organisées à un moment donné de la semaine : ateliers créatifs et artistiques, activités de développement personnel, de remédiation ou de dépassement, tutorat collectif ou individuel...

Dans l'hypothèse d'une adaptation à la rythmicité de la vigilance, la journée scolaire serait plus longue et finirait sans doute entre 16h30 et 17h. Cet allongement devrait inclure le rapatriement du travail personnel au sein même de l'école, préconisé au point 7.1. Il constituerait par ailleurs un bon argument en faveur d'une modération du volume des devoirs et des leçons.

⁸⁵ Même si ce profil de vigilance est assez commun, il n'exclut pas une certaine variabilité interindividuelle entre élèves, qui appelle à la souplesse. Ainsi, en complément du réaménagement de l'horaire de la journée scolaire, l'enseignant – s'il a la maîtrise de l'ensemble de la journée, comme c'est le cas au maternel et au primaire – peut gérer les acquisitions via l'établissement de contrats de travail, laissant une certaine liberté aux enfants quant aux moments durant lesquels ils les réalisent.

⁸⁶ Voir notamment : http://www.enseignement.be/download.php?do_id=9392&do_check=

Les rythmes de la semaine et de l'année scolaire devraient également prendre en compte les courbes – toutefois moins bien établies – d'attention hebdomadaire (notamment l'effet négatif de la coupure du week-end sur le démarrage du lundi) et annuelle (par exemple, période de fin d'hiver moins propice). De manière à mieux correspondre aux modes de vie des familles et à favoriser une réelle récupération durant les congés scolaires, l'année devrait faire alterner 7 semaines de cours et 2 semaines de congé, avec un plus long congé de 7 semaines l'été.

L'impact du sommeil sur les performances intellectuelles étant clairement établi, on veillera par ailleurs à ne pas faire commencer l'école trop tôt, surtout pour les adolescents dont le sommeil nocturne est plus léger et qui ont de plus tendance à se lever et se coucher tard. L'école devrait d'ailleurs veiller à sensibiliser davantage les adolescents à l'impact de la quantité de sommeil et d'horaires relativement stables de coucher et de lever sur leur état de forme et de vigilance.

8.2 Formation commune et spécialisations

Le deuxième aspect concerne l'articulation, au sein de la scolarité obligatoire, entre la formation commune et les spécialisations.

S'agissant de la **formation commune**, son contenu doit être défini à partir d'une réflexion sur ce qui paraît indispensable d'enseigner à tous dans la société du XXI^e siècle, c'est-à-dire l'essentiel que tous les citoyens de demain doivent maîtriser pour, d'une part, exercer leur rôle de citoyen et, d'autre part, disposer des prérequis suffisants pour bénéficier au mieux de leurs spécialisations ultérieures. Cette formation commune se déploie selon deux modalités :

- au sein d'un *tronc commun* vécu en commun par tous les élèves et dénué d'options, du moins de celles qui sont potentiellement génératrices d'inégalités sociales et culturelles en ce qu'elles ont tendance – parce qu'elles regroupent des élèves par profil – à recréer des filières « cachées »⁸⁷ ;
- au sein d'une *formation commune*, au-delà du tronc commun, qui concerne notamment des acquisitions complexes – telles que la pensée critique – qu'il n'est pas raisonnable de tenter d'installer complètement durant le tronc commun, mais que néanmoins tous les élèves doivent atteindre en fin de scolarité, quelle qu'elle soit, et qui doivent dès lors figurer dans un volet commun de la formation générale des spécialisations⁸⁸.

La question du **tronc commun** a bien sûr été largement débattue au sein du groupe de travail. Un accord se dégage sur la nécessité de *renforcer* ce tronc commun, en tant qu'enseignement du fondement, de la maternelle jusqu'à la fin du premier degré. Un des objectifs de ce renforcement est

⁸⁷ On évoque cependant la possibilité, qui a été envisagée en Flandre, d'instaurer des options et/ou des spécialisations selon des **domaines larges** – par exemple, « sports et santé » – qui englobent diverses approches à la fois conceptuelles, techniques, technologiques, sportives et artistiques et cassent ainsi les distinctions traditionnelles entre théorie et pratique, abstraction et concrétisation, ce qui rendrait ces options et spécialisations moins génératrices de différenciation sociale. La mise en place de ces options devrait toutefois se réaliser en veillant à ce que les prérequis soient développés au sein même de la partie commune du tronc commun, de manière à ce que cette diversification réponde aux sensibilités, aux goûts et aux projets des individus, tout en évitant à chacun d'être enfermé dans une et une seule voie.

⁸⁸ Cette nécessité d'assurer à tous, au-delà du tronc commun, une formation pour partie identique interroge les modalités actuelles de la formation des enseignants et plaide pour qu'une partie de cette formation soit, de manière homologique, commune à l'ensemble des enseignants, du maternel au secondaire supérieur.

que ce tronc commun assure mieux sa mission de conduire à la maîtrise des compétences communes le quart d'élèves qui se trouve actuellement en grande difficulté à 12 et 14 ans. On souligne aussi, de manière unanime, l'importance d'accorder à ce tronc commun un caractère davantage polytechnique et pluridisciplinaire (déjà largement plaidé aux points 2.4, 3.4 et 7.4), en l'élargissant notamment à une importante diversité de champs manuels, techniques, artistiques et technologiques⁸⁹. Ce tronc commun davantage polytechnique doit permettre aux élèves, à son issue, de poser un choix de filières plus mature et plus documenté, notamment par la découverte de nouveaux horizons et de nouveaux métiers et l'exercice de différentes formes d'intelligence. L'accompagnement à l'orientation est à assurer dès le début de ce tronc commun, en permettant aux jeunes de découvrir les champs de connaissances et de métiers possibles. En aval, l'année qui suit le tronc commun doit être conçue comme une occasion offerte aux élèves de tester et de valider leur choix. Idéalement aussi, pour qu'il réalise pleinement son rôle de brassage de populations d'élèves appelés ensuite à suivre des spécialisations, ce tronc commun devrait être physiquement dissocié des établissements dans lesquels les spécialisations seront assurées et organisé dans des bâtiments séparés et dédiés à cette mission.

Les avis divergent par contre sur l'opportunité d'*allonger* le tronc commun, jusqu'à 15 ans pour certains, voire 16 ans pour d'autres. Tous reconnaissent cependant qu'il n'est ni opportun ni prioritaire d'enfermer ce débat dans la seule question de l'âge et insistent sur l'importance de définir au préalable le bagage commun qu'il s'agirait de développer chez tous les élèves durant ce tronc commun – ainsi que les fonctions qu'on veut lui faire endosser – et d'envisager seulement ensuite et sur cette base la nécessité de l'allonger ou pas. Il a donc semblé plus pertinent au groupe de travail que la question de l'allongement du tronc commun soit appréhendée à travers un relevé des opportunités et des risques liés à cet allongement, les membres du groupe de travail n'accordant pas nécessairement le même poids à ces différents éléments d'analyse et débouchant ainsi sur des propositions différentes.

L'allongement présenterait les opportunités suivantes :

- L'allongement contribuerait sans doute à assurer une **meilleure maîtrise des savoirs fondamentaux par un plus grand nombre d'élèves**, ce qui présente un enjeu à la fois en termes d'égalité sociale et d'adaptabilité, les employeurs mettant aussi l'accent sur la nécessité de maîtriser ces compétences fondamentales (lire, écrire, calculer, raisonner).
- On peut par ailleurs estimer qu'au sein d'une société dont les exigences générales de qualification se sont élevées, l'allongement du tronc commun est nécessaire pour **assurer aux citoyens et futurs travailleurs, quelles que soient leurs filières de spécialisation ultérieures, un bagage initial ambitieux et conséquent**. L'acquisition de ce bagage permettrait en outre, à l'issue du tronc commun, de libérer du temps pour le renforcement des apprentissages qualifiants.
- Le recul du choix de filières contribuerait à **lutter contre les inégalités sociales et culturelles** de parcours scolaire, étant donné que la précocité de choix a un impact négatif

⁸⁹ La mise en place de ce continuum polytechnique impliquera de modifier assez radicalement les représentations : en effet, actuellement le tronc commun est pensé sur le modèle de l'enseignement général, que ce soit en termes d'organisation curriculaire ou de contenu, alors qu'un tronc polytechnique devra être représentatif de l'ensemble des filières de formation qui le poursuivront et donc des domaines qu'elles couvrent.

sur l'égalité des chances dès lors qu'un choix prématuré est essentiellement dépendant du capital culturel et scolaire des familles.

- L'allongement du tronc commun – et sans doute plus encore son caractère réellement polytechnique – participerait également à **lutter contre la logique en cascade et la hiérarchisation informelle des filières** qui se réinstaurent à chaque fois que l'on suscite des choix précoces et qui ont fait de l'enseignement technique et professionnel des orientations essentiellement négatives⁹⁰. On peut donc penser a contrario que la revalorisation de ces filières passe par une lutte contre cette logique de cascade et l'intégration dans le tronc commun d'éléments représentatifs de ce qui sera enseigné de manière plus spécialisée au 2^{ème} et au 3^{ème} degrés de ces filières (cf. caractère polytechnique du tronc commun).

Les risques d'un allongement du tronc communs sont, quant à eux, les suivants :

- Le **désir et le plaisir d'apprendre** de certains élèves **pourraient en pâtir**, s'il leur est proposé de poursuivre un enseignement qu'ils ne considèrent pas comme suffisamment concret et ciblé, alors que leur orientation vers une filière qualifiante résulte d'un choix personnel et d'un réel attrait pour un métier. Cette question dépend bien sûr du contenu de ce tronc commun allongé (cf. ci-dessus). Le même raisonnement peut être tenu pour les élèves qui opteraient tôt pour des filières plus abstraites et percevraient le prolongement d'un tronc commun comme retardant inutilement leur entrée dans ces spécialités.
- L'allongement du tronc commun **réduirait d'autant les années consacrées ultérieurement à la maîtrise des compétences de spécialité**, qu'elles soient techniques et technologiques – ce qui pourrait conduire à une préparation insuffisante à certains métiers et donc à une diminution de l'employabilité – ou de transition, ce qui poserait des problèmes d'articulation avec les prérequis de l'enseignement supérieur.
- Enfin, le report du choix de spécialisation pose la question de **l'âge auquel un jeune est capable de réaliser un tel choix**, de manière autonome et en pesant l'ensemble de ses tenants et aboutissants, la fixation de cet âge à 15 ou 16 ans n'étant pas nécessairement plus pertinente qu'à 14. L'apport des neurosciences à cette question pourrait être éclairant.

8.3 Continuum et transitions

Le troisième aspect a trait aux continuum à assurer au sein du système éducatif et à la façon de gérer les transitions entre ces continuum, mais aussi au sein même de ces continuum entre leurs différents cycles.

⁹⁰ Pour autant, il n'est pas sûr que, dans les pays que l'on cite souvent en exemple pour avoir allongé le tronc commun, ce soit cette mesure seule qui ait participé à revaloriser l'enseignement qualifiant. En effet, il est tout autant probable que l'allongement du tronc commun y ait été rendu possible par le fait que ces filières étaient à l'origine moins dévalorisées que chez nous, notamment dans les mentalités collectives. Par exemple, l'accès aux deux dernières années de l'enseignement qualifiant finlandais se réalise à 16 ans sur candidature, avec une certaine forme de sélection (81% de demandes acceptées). Cf. Laurent Fourny, *L'enseignement en Finlande : quelles leçons pour la Belgique*, disponible à l'adresse : <http://www.itinerainstitute.org/fr/article/lenseignement-en-finlande-quelles-lecons-pour-la-belgique> C'est donc fondamentalement le regard de la société – et prioritairement celui des enseignants, à travailler durant leur formation initiale – sur ces filières qu'il s'agit de modifier.

Pour aborder cette dimension, il convient de distinguer plusieurs facettes de la notion, peut-être trompeuse, de continuum. L'actuel continuum, qui va de la maternelle au premier degré, est un continuum *pédagogique*, c'est-à-dire un ensemble qui se veut cohérent et ininterrompu d'objectifs de formation (décrits dans les Socles)⁹¹. Toutefois, les élèves y sont pourtant confrontés à de réelles transitions, parce que le continuum n'est ni *physique* – les jeunes changent d'établissement deux fois – ni *organisationnel*, ils passent en effet d'un à plusieurs enseignants puis à des enseignants issus de filières différentes de formation (AESI à AESS).

Même au sein d'un continuum, il s'agit donc de veiller à la continuité des apprentissages lors des transitions :

- entre **l'enseignement maternel et primaire** : cette première transition est cruciale, tout comme l'est d'ailleurs de manière générale l'enseignement maternel en ce qu'il constitue un outil de lutte potentiellement puissant contre les inégalités sociales et culturelles. On sait ainsi que les élèves qui sont maintenus en maternel sont ceux que l'on retrouvera plus tard en grandes difficultés scolaires. Selon une étude réalisée il y a quelques années par l'inspection de l'enseignement maternel, le temps consacré à l'apprentissage par les élèves varie d'une école à l'autre dans une proportion de 1 à 3 : des élèves disposent donc, pour un même horaire, de trois fois plus de temps d'apprentissage que d'autres. Ce constat ne s'explique pas par la qualité professionnelle des enseignants, mais par le fait que les enseignants de certaines écoles doivent prendre en charge préalablement d'autres besoins que l'enseignement proprement dit. Ce constat plaide pour un renforcement des politiques de discrimination positive en faveur des classes de l'enseignement maternel ayant à accueillir et à préparer des enfants particulièrement défavorisés et notamment issus de la grande pauvreté. Par ailleurs, le travail en cycle « 5-8 » – censé atténuer la rupture entre le maternel et le primaire et préconisé à ce titre par le décret « Ecole de la réussite » – est beaucoup trop peu pratiqué sur le terrain. Une collaboration accrue entre les enseignants de troisième année du maternel et des deux premières années du primaire – sous une forme ou sous une autre : mobilité des élèves, mobilité des enseignants... – permettrait une transition plus douce entre ces deux paliers.
- entre **l'enseignement primaire et le premier degré du secondaire** : même si ces deux paliers font partie d'un même continuum pédagogique, le « choc » des structures et des types d'enseignants peut être rude aux yeux des élèves. Il serait atténué par des collaborations plus étroites entre établissements partenaires et/ou géographiquement proches, par un accrochage structurel des premiers degrés aux six années primaires, par le développement d'une partie de formation commune aux instituteurs et aux AESI, de manière à développer une meilleure continuité dans leur vision du métier et à ce qu'ils puissent davantage accompagner les élèves lors de la transition.
- entre le **premier degré et le deuxième degré de l'enseignement secondaire** : ce passage de la fin du continuum au début des spécialisations pose en effet de redoutables problèmes, notamment en termes de reprise des pratiques de redoublement.

⁹¹ À ce titre d'ailleurs, certains membres du groupe de travail plaident pour la mise en œuvre de l'évaluation certificative principale plutôt à l'issue de ce continuum et de supprimer ou – à tout le moins – de rendre moins conséquent le CEB en fin de 6^{ème} année primaire.

- entre le **troisième degré de transition de l’enseignement secondaire et l’enseignement supérieur**⁹² : à l’heure où les taux d’accès à l’enseignement supérieur ne cessent de croître, la préparation à cet enseignement est de facto devenue une des missions centrales de l’enseignement d’ailleurs appelé « de transition ». Un meilleur passage entre ces deux paliers serait notamment assuré par :
 - un **resserrement de certaines filières** du secondaire, beaucoup trop ouvertes (options croisées improbables et improductives) et ne permettant en réalité aucune transition aisée vers aucune filière de l’enseignement supérieur. Les élèves devraient être davantage sensibilisés à l’importance de leurs choix en termes de ce qu’elles rendent possibles comme orientations ultérieures réalistes ;
 - une **meilleure connaissance mutuelle** des acteurs œuvrant au sein de ces deux paliers, par exemple via l’échange de référentiels (compétences terminales et référentiels de formation que chaque filière de l’enseignement supérieur est désormais tenue de développer) et la mobilité des personnels (par exemple, l’intégration de personnel du secondaire dans les activités de propédeutique et d’encadrement des premières années) ;
 - une **meilleure articulation des prérequis de l’enseignement supérieur aux préacquis** effectifs des étudiants qui y entrent, par une triple action d’identification précise de ces prérequis par filières, de mesure de leur maîtrise par les étudiants et de rétroaction à la fois à destination des étudiants de manière à leur permettre de renforcer leur maîtrise défaillante de certains prérequis cruciaux et à destination des enseignants de première année de bachelier de manière à ce qu’ils adaptent leurs premiers enseignements en conséquence⁹³.
 - le développement de dispositifs de **tutorat de transition**⁹⁴ par lesquels des étudiants du supérieur facilitent anticipativement l’affiliation de jeunes du secondaire à leur futur environnement et à ses exigences, ces dispositifs pouvant être particulièrement ciblés sur des élèves défavorisés, scolarisés dans des établissements présentant un faible taux d’accès au supérieur et ne disposant pas, dans leur environnement proche, de personnes-référentes étant passées par cet enseignement (étudiants de première génération).

Par ailleurs, le continuum pédagogique actuel (du maternel au premier degré) ainsi d’ailleurs que les autres paliers et cycles de l’enseignement sont actuellement basés sur des étapes chronologiques liées à l’âge. Or, le **rythme** d’apprentissage peut varier d’un enfant à l’autre et l’idéal serait de concevoir ces continuum, palier et cycle comme pouvant se réaliser selon divers rythmes décalés. Cette question des rythmes d’acquisition est essentielle et requiert à la fois de la souplesse dans la gestion des parcours et des accompagnements spécifiques permettant à tous d’accéder, avec

⁹² C’est dans ce sens que l’on pourrait définir un second continuum, englobant le dernier cycle du secondaire de transition et le premier cycle du supérieur, sur le principe du continuum « Bac-3/Bac+3 » instauré en France depuis 2013 pour assurer une meilleure continuité des apprentissages.

⁹³ Cf. l’expérience des « Passeports pour le bac » : <http://www.passeportspourlebac.be/>

⁹⁴ Cf. les expériences des « cordées de réussite » (<http://eduscol.education.fr/cid76305/cordees-de-la-reussite.html>), une synthèse des dispositifs déjà testés en FWB : http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/05%29_Pictures_documents_and_external_sites/09%29_Publications/PUB2009_1880_%20Le%20Tutorat%20en%20Communaut%C3%A9%20fran%C3%A7aise%20de%20Belgique.pdf et l’expérience Boost soutenue par la Fondation Roi Baudoin.

des probabilités élevées de réussite, au palier suivant de sa scolarité. Cette adaptation au rythme de chacun passe par un travail de concertation en équipes pédagogiques à partir d'outils adaptés – notamment les Plan d'actions collectives et Plan individualisé d'apprentissage – ainsi que par l'assouplissement des grilles horaires (élèves) et des modalités administratives (enseignants) – essentielles au premier degré – de manière à développer des activités permettant à chaque élève de poursuivre son parcours tout en bénéficiant d'activités adaptées aux difficultés qu'il rencontre.

Enfin, de manière à assurer une meilleure articulation des formations qualifiantes aux besoins et contextes professionnels et par là un accès à l'emploi à leurs diplômés, il conviendrait de favoriser le développement des **parcours mixtes pour les enseignants** – combinant une expérience à l'école et une expérience dans le monde économique et social – et leur **mobilité** – interne, entre établissements contrastés et externe, avec d'autres fonctions – à l'aide d'incitants tels que la reprise de l'ancienneté barémique, la possibilité de changer de réseau ainsi que la suppression des barrières administratives et financières des temps partiels dans le qualifiant, de manière à assurer un équilibre entre sécurité d'emploi et mobilité.

Glossaire

De très nombreux écrits ont été consacrés aux termes repris dans ce glossaire et la plupart de ces termes ne bénéficient pas de définition parfaitement stabilisée. Le présent glossaire ne prétend dès lors pas apporter des définitions définitives et argumentées jusqu'au dernier carat. Son modeste objectif est de préciser le sens que leur a attribué le groupe de travail au cours de ses discussions et dans son rapport final.

Citoyenneté : implication dans la collectivité aux fins de découvrir, de comprendre et d'évaluer les droits et devoirs inhérents à la vie en commun sur la base de l'autonomie de jugement, du principe d'égalité et de l'ouverture aux autres. L'éducation à la citoyenneté comprend deux volets d'égale importance : d'une part, une formation spécifique visant au développement de savoirs (droit, sciences politiques, histoire, philosophie...), de savoir-faire et d'attitudes et, d'autre part, l'exercice même, par les élèves et au sein de l'école, des principes et des valeurs sous-jacents à la citoyenneté.

Compétence : capacité à mobiliser un ensemble articulé de ressources (savoirs, savoir-faire et attitudes) pour penser et agir à bon escient.

Décret « Missions » & Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur, 2011.

Culture scolaire : loin d'être un instrument passif chargé par la société de transmettre telle quelle sa culture aux nouvelles générations, l'école délimite et définit elle-même, pour s'acquitter de cette tâche, les contenus culturels qu'elle se charge de promouvoir et d'enseigner. La culture scolaire est donc cette partie de la culture – dans le sens large de ce terme tel qu'il a été promu par l'UNESCO, c'est-à-dire l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social et qui englobe entre autres les modes de vie, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances – acquise à l'école, qui trouve dans l'école non seulement son mode de diffusion, mais aussi son origine.

André Chervel, *La culture scolaire*, Paris, Belin, 1998.

Enseignement interdisciplinaire : à la différence de la pluridisciplinarité (juxtaposition des disciplines scolaires), l'enseignement interdisciplinaire entend approcher un objet d'étude complexe via l'interaction entre plusieurs disciplines, sans aller jusqu'à l'élaboration d'une axiomatique commune à ces disciplines (qui relèverait de la transdisciplinarité). Sera considéré comme interdisciplinaire tout dispositif pédagogique qui fait converger et interagir des connaissances issues de plusieurs disciplines pour approcher, analyser et comprendre un problème complexe et pour faire émerger chez l'élève un savoir intégré

Nicole Rege-Colet, *Enseignement universitaire et interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck, 2002 & Trésor de la langue française informatisé.

Information, connaissance et savoir : l'information est une donnée ou un ensemble de données intelligibles. Une connaissance est une proposition issue d'une discipline scientifique, jugée caractériser adéquatement un objet d'étude. Cette proposition, à prétention universelle, est vérifiable et issue de méthodes considérées comme crédibles par la communauté des membres de cette discipline. Une théorie est un ensemble articulé et plus général de connaissances. Les connaissances et théories existent hors du sujet connaissant et sont codifiées dans des ouvrages de référence, encyclopédies et dictionnaires. Un savoir est, par contre, indissociable du sujet connaissant. Ce n'est que lorsqu'une personne intériorise une connaissance qu'elle la transforme précisément en savoir et en devient la détentrice

Léna Soler, *Introduction à l'épistémologie*, Paris, Ellipses, 2000 & Trésor de la langue française informatisé.

Cette façon de différencier la connaissance du savoir est contestable, mais son avantage est de rester compatible avec un ensemble de textes préexistants, dont le décret « Missions » et les référentiels.

Égalité et équité : l'égalité est un principe posé comme fondateur de nos sociétés, stipulant que tous les citoyens sont réputés ontologiquement égaux en droits et donc – en matière scolaire – tous les élèves également admissibles à l'école, à quelque niveau (d'étude et d'acquis) que ce soit. Indispensable à la réalisation effective de l'égalité, l'équité appartient davantage à l'ordre des moyens à déployer pour faire face aux inégalités qui subsistent. L'équité est donc le moyen de « favoriser les défavorisés » afin de compenser les handicaps et les désavantages scolaires (en termes d'accès, de réussite, de parcours et d'acquis) qu'ils subissent : « L'équitable, tout en étant juste, n'est pas le juste selon la loi, mais un correctif de la justice légale » (Aristote).

François Dubet, *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris, Le Seuil, 2004 & John Rawls, *La justice comme équité*, Paris, La Découverte, 2003.

Forme scolaire : cette expression désigne l'apparition d'une forme inédite de transmission sociale : la relation pédagogique formelle entre un maître et des élèves. Dans les sociétés occidentales modernes, ce serait entre le XVI^e et le XVII^e siècle que s'organise méthodiquement ce nouveau type de socialisation et de transmission, avec la création d'un temps propre à l'école – les journées de classe, les récréations, les heures d'étude, les congés...–, d'un espace approprié et aménagé dans ce sens – le collège, les classes, l'estrade...– et surtout de règles scolaires visant à maintenir la discipline et à organiser les apprentissages. En privilégiant l'écrit et le type de rapport au monde qu'il implique, la forme scolaire rompt avec les anciennes formes de transmission telles que le compagnonnage où l'on apprenait en voyant faire et en faisant avec. Cette forme scolaire instaure une école coupée du monde, précisément pour extraire les élèves de ses aléas et leur accorder tout le loisir d'apprendre.

Guy Vincent, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994.

Pédagogie différenciée : partant du postulat selon lequel toute situation didactique imposée uniformément à un groupe d'élèves différents est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux – selon leurs profils à la fois motivationnel, cognitif, culturel et social –, la pédagogie différenciée privilégie le recours à une large palette de démarches didactiques (variation des outils et de divers paramètres tels que le temps, le rythme et le type de tâches) dans un cadre souple, pour que tous les élèves maîtrisent un ensemble de savoirs et de compétences communs, mais selon des voies qui leur sont appropriées. En amont, la pédagogie différenciée suppose notamment une posture de décentrement par laquelle les enseignants, d'une part, différencient leur point de vue sur la pensée des élèves et sur les savoirs et prennent la mesure des écarts entre les deux et, d'autre part, prennent conscience des mécanismes différenciateurs qui opèrent dans le fonctionnement de leur classe.

Philippe Perrenoud, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF éditeur, 2008 & Sabine Khan, *Pédagogie différenciée*, Bruxelles, De Boeck, 2010.

Pensée complexe : la pensée complexe est une pensée qui relie, au sens de *complexus* (ce qui est tissé ensemble). Par opposition au mode de pensée traditionnel – qui découpe les champs de connaissances en disciplines et les compartimente –, la pensée complexe est un mode de reliance. Elle est donc contre l'isolement des objets de connaissance; elle les restitue dans leur contexte et, si possible, dans la globalité dont ils font partie. Plusieurs outils de la pensée complexe ont été mis en avant par Edgar Morin : la boucle rétroactive (qui conçoit une causalité circulaire, en boucle), l'approche systémique (qui lie la connaissance de parties à la connaissance du tout), le principe dialogique (qui permet de relier des thèmes antagonistes, à la limite contradictoires)...

Antidote pour les pensées uniques, Entretien de Nelson Vallejo-Gomez avec Edgar Morin, *Synergies Monde*, 4 – 2008, pp. 249-262.

Pensée critique : la pensée critique est composée de deux éléments. Le premier, l'esprit critique, est défini comme un ensemble d'attitudes qui poussent l'individu à avoir tendance à être critique. L'esprit critique relève de la posture intellectuelle, d'un état d'esprit que le penseur critique adopte lorsqu'il est confronté à une question. Mais il faut aussi disposer – c'est le second élément – d'un outillage critique qui amène l'individu à mener correctement sa pensée critique, à en évaluer les affirmations, en posant ses jugements sur la base de raisons, c'est-à-dire de critères permettant de considérer que ces jugements sont crédibles, fiables et pertinents.

Jacques Boisverts, *La formation de la pensée critique. Théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999.

Rapport au savoir : le rapport au savoir a trait, d'une part, à ce qui fait sens – pour un élève – dans sa démarche d'aller à l'école, d'y réussir ou d'y échouer et d'y réaliser des acquisitions ou non et, d'autre part, au sens qu'il donne au terme même d'« apprendre ». Ce rapport étant lié à la position sociale que l'on occupe, le risque est que l'enseignant, du fait de son origine sociale, ait tendance à pratiquer une lecture « en négatif » du rapport au savoir des élèves défavorisés, en termes de manques ou de déficits par rapport à ses références personnelles. Il convient au contraire de privilégier une lecture « en positif » de ces différences de rapport au savoir par laquelle on cherche à comprendre la logique de l'élève qui sous-tendent ses comportements et ses réactions par rapport au travail scolaire.

Bernard Charlot, *Du rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 2002.

Révolution numérique : « La croissance rapide des technologies de l'information et de la communication et l'innovation dans les systèmes numériques sont à l'origine d'une révolution qui bouleverse radicalement nos modes de pensée, de comportement, de communication, de travail et de rémunération. Cette 'révolution numérique' ouvre de nouvelles perspectives à la création du savoir, à l'éducation et la diffusion de l'information. Elle modifie en profondeur la façon dont les pays du monde gèrent leurs affaires commerciales et économiques, administrent la vie publique et conçoivent leur engagement politique. Elle permet de fournir rapidement une assistance humanitaire et des soins de santé et d'envisager autrement la protection de l'environnement. Elle offre même de nouveaux débouchés à l'industrie des divertissements et des loisirs. »

Sommet Mondial sur la Société de l'Information (SMSI), à l'initiative, entre autres, de l'ONU, 2005 : <http://sommetcommunautaire.gc.ca/glossaire.php>