



Groupe de discussion
Pacte pour un Enseignement d'excellence
« Le qualifiant : Stages, immersions et partenariats »

**Rapport du groupe de discussion mené auprès d'enseignants des 2^e et 3^e
degrés de l'enseignement qualifiant
Province du Brabant Wallon
12 mars 2018**

Branka Cattonar (UCL)
Fatima Jalab & Vanessa Angrilli (ISPG)
Catherine Van Nieuwenhoven (UCL/ISPG)

Table des matières

TABLE DES MATIÈRES	2
AVANT-PROPOS	3
1. LA MÉTHODOLOGIE MISE EN ŒUVRE	3
1.1. PRINCIPES GÉNÉRAUX DU « GROUPE DE DISCUSSION ».....	3
1.2. OBJECTIF DU GROUPE DE DISCUSSION MENÉ AVEC DES ENSEIGNANTS	3
1.3. THÈMES ABORDÉS ET GUIDE D'ENTRETIEN	4
<i>Thèmes abordés</i>	4
<i>Guide d'entretien</i>	4
1.4. DÉROULEMENT DES SÉANCES	5
1.5. TRAITEMENT DES DONNÉES.....	6
1.6. COMPOSITION DU GROUPE DE DISCUSSION	6
1.7. DESCRIPTION DE L'ÉCOLE.....	7
2. L'ANALYSE (SYNTHÈSE) DES DISCOURS	7
2.1. LES STAGES DES ÉLÈVES EN ENTREPRISE.....	7
<i>Les stages, une expérience globalement positive pour les élèves</i>	7
<i>La recherche des lieux de stage et les difficultés rencontrées liées à l'éloignement géographique de l'établissement</i>	8
<i>Le suivi des élèves en stage</i>	9
2.2. LE PARTENARIAT ENTRE L'ÉCOLE ET LE MONDE DES ENTREPRISES	9
<i>De bonnes relations avec les entreprises, à entretenir</i>	9
<i>Des attentes et des manières de travailler parfois divergentes</i>	9
<i>Un apprentissage parfois limité en entreprise</i>	10
2.3. LA COLLABORATION ENTRE LES COURS DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE ET LES COURS GÉNÉRAUX	10
<i>Mieux associer les enseignants de cours généraux à la formation professionnelle</i>	10
<i>Les difficultés pratiques à articuler les contenus des cours généraux aux métiers</i>	11
<i>Maintenir une certaine indépendance de la formation générale</i>	12
2.4. L'IMMERSION EN ENTREPRISE	12
<i>Des doutes sur les possibilités de sa mise en œuvre</i>	12
2.5. LA CERTIFICATION PAR UNITÉS (CPU).....	13
<i>De nombreuses craintes et interrogations</i>	13
2.6. LES PERCEPTIONS DE LA RÉFORME DU QUALIFIANT.....	14
<i>Des craintes à l'égard du Pacte</i>	14
<i>L'allongement du tronc commun</i>	14
3. SYNTHÈSE GÉNÉRALE	15

Avant-propos

Le présent rapport relate le contenu d'une discussion menée lors d'une rencontre qui a réuni les enseignants d'un établissement scolaire de la province du Brabant-Wallon autour de la problématique des « stages, immersions et partenariats école-entreprises dans l'enseignement qualifiant ». Après une brève description de la méthodologie, des objectifs et du déroulement de la séance de discussion, la section « Analyses des discours » présente les représentations et avis des participants sur ce thème en général, les expériences vécues, les pratiques mises en œuvre, les obstacles rencontrés ainsi que leurs perceptions des réformes.

1. La méthodologie mise en œuvre

1.1. Principes généraux du « groupe de discussion »

La méthode par « groupe de discussion » permet de récolter des données auprès de plusieurs acteurs simultanément, ayant le même statut, en garantissant la symétrie des relations (Doise & Mugny, 1997).

Concrètement, la technique consiste à recruter, en fonction de l'objet de l'étude, entre quinze et vingt personnes volontaires, et à susciter une discussion ouverte répondant à une logique de créativité. Cette discussion se structure autour d'un guide d'entretien (voir ci-après) définissant les différents thèmes à l'étude. Une analyse de la discussion, sous forme de synthèse, permet de relever les idées principales des participants. Cette méthode de travail se base en outre sur le principe de confidentialité, les participants ont donc la garantie de l'anonymat.

1.2. Objectif du groupe de discussion mené avec des enseignants

Cette méthode par « groupe de discussion » a été appliquée auprès d'enseignants des 2^e et 3^e degrés de l'enseignement qualifiant issus d'un même établissement scolaire, situé dans la province du Brabant Wallon. Ils ont été rencontrés une fois, avec comme objectif général de nourrir les réflexions en cours sur l'enseignement qualifiant et en particulier sur les orientations et réformes proposées par le Pacte pour un enseignement d'excellence (telles que précisées dans l'*Avis n°3 du Groupe Central relatif au Pacte pour un enseignement d'excellence*, publié en mars 2017), en recueillant les avis et témoignages d'acteurs. La thématique a été abordée à deux reprises dans deux établissements scolaires différents ; le présent rapport concerne l'une de ces rencontres.

Plus précisément, l'objectif a été de :

- recueillir les « bonnes pratiques », les mesures, les initiatives ou les dispositifs jugés pertinents par les acteurs afin de remédier aux diverses difficultés rencontrées ;
- repérer les conditions jugées indispensables à remplir pour mettre en place ces initiatives, ainsi que les implications et les scénarios d'opérationnalisation des différentes initiatives mises en avant.

1.3. Thèmes abordés et guide d'entretien

Thèmes abordés

Le groupe de discussion a abordé les cinq thèmes suivants :

- l'organisation des stages des élèves en entreprise,
- le partenariat entre l'école et le monde des entreprises,
- la collaboration entre les cours de pratique professionnelle et les cours généraux,
- l'immersion des élèves en entreprise,
- la certification par unités (CPU).

Pour chacun des thèmes, les participants ont été invités à s'exprimer à la fois sur :

- la situation actuelle (organisation, fonctionnement, problèmes rencontrés, ...),
- la situation idéale (améliorations souhaitées),
- les orientations du Pacte, en indiquant notamment les éventuelles initiatives déjà mises en place allant dans le sens des réformes proposées par le Pacte ainsi que les conditions de leur réalisation.

Guide d'entretien

Les discussions ont été structurées à l'aide d'un guide d'entretien, comprenant des questions principales et des questions de relance. Le canevas figure ci-dessous.

1. Les stages des élèves en entreprise

- *Comment s'organisent les stages dans votre établissement actuellement ? (Qui, dans l'école, s'occupe de l'organisation des stages, de prendre contact avec les entreprises, etc. ? Comment cela se passe-t-il ? ...)*
- *Rencontrez-vous des difficultés particulières pendant les stages, et si oui, lesquelles ?*

2. Le partenariat entre l'école et les entreprises

- *Comment fonctionne votre partenariat avec le monde du travail et les entreprises dans lesquelles vos élèves se forment ?*

3. La collaboration entre les cours de pratique professionnelle et les cours généraux

- *Comment se passe aujourd'hui la collaboration entre les enseignants de pratique professionnelle et les enseignants des cours généraux ?*

4. L'immersion des élèves en entreprise

- *Proposez-vous de l'immersion ? Si oui, comment cela se passe-t-il ? Qu'en pensez-vous ?*

5. La certification par unités (CPU)

- *Comment se passe la mise en place de la CPU dans l'établissement ou comment l'anticipez-vous ?*

Pour chacun des cinq thèmes, plusieurs questions relatives à la position des acteurs envers les orientations du Pacte ont également été posées :

- **Perception des changements** : *Comment envisagez-vous dans votre école les changements souhaités par le Pacte à ce sujet ?*
- **Conditions des changements** : *Quelles sont, selon vous, les conditions qui doivent être remplies pour que ces mesures soient possibles et fructueuses ?*
- **Exemples de « bonnes pratiques »** : *Pouvez-vous évoquer des « bonnes pratiques », des initiatives ou des dispositifs jugés pertinents, déjà mis en œuvre et qui pourraient servir de sources d'inspiration ?*

1.4. Déroulement des séances

L'équipe pédagogique a été rencontrée lors d'une séance d'une durée de 2h30, le 12 mars 2018.

La séance a débuté par un mot d'accueil et de présentation. Les chercheurs se sont présentés et ont expliqué le dispositif méthodologique du groupe de discussion : ses objectifs, le thème discuté, les principes et règles méthodologiques (garantie d'anonymat, enregistrement des séances, etc.). Les participants se sont également présentés lors d'un tour de table pour préciser la fonction qu'ils occupent dans l'école. Ils se sont montrés d'emblée intéressés par le thème et avides de recevoir des informations sur les réformes à venir, en particulier concernant la CPU qu'ils vont devoir mettre en œuvre prochainement et au sujet de laquelle ils se disent peu informés.

Ensuite, une phase d'information sur la réforme de l'enseignement qualifiant a suivi. Elle a présenté, de manière succincte mais la plus complète possible, les différents axes de la réforme de l'enseignement qualifiant proposés par le Pacte ainsi que leurs motifs, tels que détaillés dans l'Avis n°3 du Groupe central (mars 2017)¹. Plus précisément, les trois axes suivants ont été évoqués :

- la réorganisation des parcours de l'enseignement qualifiant (amélioration de l'orientation à l'entrée du et dans le qualifiant ; clarification des formes d'enseignement, réorganisation de l'enseignement en deux filières – transition et qualification ; organisation de la filière de qualification en trois ans, en lien avec la mise en place d'un tronc commun intégrant la 3^e année de l'enseignement secondaire ; développement de la certification par unités (CPU) ; adaptation du contenu des cours généraux de la filière qualifiante pour établir un lien entre

¹ Cf. Axe stratégique n°3 de *L'Avis n°3 du Groupe Central* (7 mars 2017), intitulé « Faire du parcours qualifiant une filière d'excellence, valorisante pour chaque élève et permettant une intégration socio-professionnelle réussie tout en renforçant son pilotage et en simplifiant son organisation » (pp.199-221).

matières enseignées et métier choisi, adéquation entre formation qualifiante et formation générale ; certification du parcours qualifiant et accès à l'enseignement supérieur...) ;

- le renforcement du pilotage de l'enseignement qualifiant (pilotage à partir de l'Observatoire du Qualifiant, des métiers et des technologies ; analyser de manière continue des besoins changeants en termes de formation afin de mieux adapter l'offre effective de formation ; assurer une meilleure adéquation entre offre d'enseignement et réalités du monde socio-économique ; assurer une « veille métiers » et une « veille technologique » ; soutenir la promotion du qualifiant ; ...) ;
- le renforcement des synergies Enseignement-Formation-Emploi (proximité renforcée avec le monde de l'entreprise ; encadrement au sein de l'entreprise (tuteur, suivi etc.), formation des tuteurs ; développement de l'immersion ; ...)

Après la phase d'information, la discussion a démarré sur base des questions du guide d'entretien.

1.5. Traitement des données

Les propos recueillis lors du groupe de discussion ont été regroupés et analysés selon les différentes thématiques abordées : l'organisation des stages des élèves en entreprise, le partenariat entre l'école et le monde des entreprises, la collaboration entre les cours de pratique professionnelle et les cours généraux, l'immersion des élèves en entreprise, la certification par unités (CPU), les changements proposés par les réformes. Pour chacune des thématiques, l'analyse a été attentive à rendre compte des représentations des participants, des expériences vécues, des « bonnes pratiques » mises en place (et conditions de mise en œuvre), des obstacles rencontrés, des propositions d'amélioration suggérées.

L'analyse, présentée sous forme de synthèse, met principalement l'accent sur les aspects communs et les éléments les plus récurrents des discours, sans pour autant négliger les éventuels points de divergence les plus importants. Elle est attentive à rester fidèle aux propos tenus par les participants dans leur globalité.

1.6. Composition du groupe de discussion

Afin de recueillir les représentations et avis sur la question de la réforme du qualifiant, plusieurs écoles ont été contactées et invitées à accueillir l'équipe de chercheurs au sein de leurs locaux. Au final, les équipes éducatives de deux établissements scolaires ont été retenues pour réaliser un groupe de discussion autour de la réforme du qualifiant.

Le présent rapport concerne l'un de ces deux groupes de discussion, qui a réuni 19 membres de l'équipe éducative d'un établissement scolaire situé de la province du Brabant wallon.

Parmi ceux-ci, figuraient :

- la direction de l'établissement,
- deux secrétaires (secrétaire de direction, secrétaire en charge des élèves),
- un éducateur,
- un coordinateur de stage,
- huit enseignants de pratique professionnelle travaillant dans les différentes options offertes dans l'école (carrosserie, électricité, menuiserie, technique de bureau, usinage, etc.),
- six enseignants de cours généraux (en biologie, chimie, français, géographie, mathématiques, sciences économiques).

1.7. Description de l'école

L'équipe éducative rencontrée provient d'un établissement scolaire qui appartient au réseau officiel « Wallonie-Bruxelles Enseignement » et se situe dans la province du Brabant wallon. Son indice socio-économique est de 14², elle accueille un public relativement mixte sur le plan socio-économique, qui se répartit probablement différemment selon les filières. Au 2^e et 3^e degrés, l'établissement offre un enseignement à la fois de transition et de qualification, dans les filières d'enseignement général, technique de qualification et professionnel. Dans l'enseignement qualifiant, elle organise les options suivantes au deuxième degré (3^e et 4^e années) : bois, mécanique garage, services sociaux pour l'enseignement professionnel ; électromécanique et gestion pour l'enseignement technique de qualification. Au troisième degré (5^e et 6^e années), les options suivantes sont organisées : carrosserie, menuiserie, puériculture pour l'enseignement professionnel ; technique de bureau, technique en usinage pour l'enseignement technique de qualification. Elle organise également une septième année professionnelle, dans les options de carrosserie spécialisée et puériculture.

2. L'analyse (synthèse) des discours

La deuxième partie de ce rapport est consacrée à l'analyse des discours des participants et présente une synthèse de leurs propos.

2.1. Les stages des élèves en entreprise

Les stages, une expérience globalement positive pour les élèves

Les élèves de l'établissement ont à leur horaire 3 périodes de 3 semaines de stage au 3^e degré du qualifiant, sur l'ensemble de leur cycle. Selon les participants au groupe de discussion, ces

² Selon le dernier mode de calcul de l'indice socio-économique des écoles, paru dans « l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant les listes des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire bénéficiaires de l'encadrement différencié ainsi que la classe à laquelle elles appartiennent en application de l'article 4 du décret du 30 avril 2009, organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité », paru le 19 juillet 2017.

stages constituent des expériences très positives pour les élèves. Les élèves reviennent en effet très contents de leurs stages et les enseignants observent chez eux un changement de posture bénéfique à leur retour : « les élèves reviennent grandis, avec une toute autre posture et ils font plus de lien avec les apprentissages vus à l'école ».

Selon les participants, le rôle de l'école est la formation et l'apprentissage de compétences (en vue de permettre un accès à l'emploi), celui des stages en entreprise est avant tout de « proposer un dépaysement » aux élèves qui les remotive et de leur « faire découvrir le monde de l'entreprise et des options ». Le stage permet ainsi aux élèves de découvrir des « manières différentes de travailler », mais aussi de « nouvelles voies (professionnelles) ». Pour les enseignants, le stage a aussi comme objectif de permettre aux élèves de se « forger un vrai projet d'étude pour la suite ». Ils racontent en effet que de nombreux élèves arrivent en qualification, et dans leur option, sans l'avoir choisi, complètement « cassés » après de nombreux échecs (en particulier dans les cours généraux, comme les mathématiques ou les langues) : « on fourgue dans ces options les élèves dont on ne veut pas », « les élèves se disent : je viens chez vous parce que je suis mauvais, pas parce que j'aime... ». Le stage permettrait alors aux élèves de « se réconcilier avec l'école ». De nombreux élèves s'orientent d'ailleurs ensuite vers une septième professionnelle, vers l'enseignement supérieur (en haute école) ou des formations complémentaires en IFAPME (Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et Petites et Moyennes Entreprises).

La recherche des lieux de stage et les difficultés rencontrées liées à l'éloignement géographique de l'établissement

Ce sont les élèves eux-mêmes qui réalisent la recherche de leur lieu de stage. Cet exercice est considéré par les enseignants comme une « mise en situation de recherche d'emploi », impliquant différentes démarches : rédaction d'un CV, rencontre avec les employeurs, ... Les enseignants restent néanmoins à la disposition des élèves en cas de besoin et de difficultés : « les profs sont là pour les aider, les coacher, les pousser », « on ne trouve pas les stages pour eux, sauf en cas de problème ». Cette politique est la même dans toutes les options. Selon les enseignants, l'avantage de ce dispositif est double : d'une part, il permet aux élèves de trouver un stage plus près de leur domicile ; d'autre part, il permet d'augmenter leur motivation pour les stages puisqu'il s'agit d'un choix personnel.

Les participants au groupe de discussion ont néanmoins relaté certaines difficultés à trouver parfois suffisamment de lieux de stage, en lien avec la situation géographique de l'établissement : éloigné de grandes villes, il y a moins de possibilités de lieux de stage dans les environs proches de l'école, ce qui entraîne parfois de longs déplacements pour les élèves pour se rendre à leurs lieux de stage, mais aussi pour les enseignants qui doivent les visiter sur leurs lieux de stage.

Le suivi des élèves en stage

Selon les participants, le stage est une « affaire tripartite » sous la responsabilité de trois acteurs : l'élève, l'enseignant maître de stage, le tuteur en entreprise. Concernant les tuteurs en entreprises, ils observent qu'ils sont en général « très demandeurs », de « bonne volonté » pour suivre les élèves, mais « parfois coincés par le type de tâches qu'ils peuvent confier aux élèves, en fonction du travail à réaliser dans l'entreprise ». Les tuteurs qui suivent les élèves doivent au préalable « cocher » les compétences à faire développer avec les élèves, mais les enseignants observent souvent un « décalage entre ce que les tuteurs disent vouloir faire et ce que l'élève a réellement fait ». Cela varie cependant selon les entreprises et selon les tuteurs.

2.2. Le partenariat entre l'école et le monde des entreprises

De bonnes relations avec les entreprises, à entretenir

Les participants du groupe de discussion évoquent avoir de bonnes relations avec les entreprises avec lesquelles ils collaborent dans le cadre des stages. Ils insistent d'ailleurs sur l'importance d'avoir de bonnes relations avec eux, des relations qu'il faut « entretenir » afin de « fidéliser les patrons ». Ils collaborent d'ailleurs avec les mêmes entreprises depuis des années. Et si cela fonctionne aussi bien, selon eux, c'est grâce à la qualité de la formation donnée à l'école et grâce à la « bonne adéquation entre ce qui attendu en entreprise et ce qui est enseigné à l'école ». Ainsi, il arrive que les entreprises leur demandent de travailler davantage telle ou telle compétence avec leurs élèves pendant leurs cours, ce qu'ils font : « du coup, les entreprises sont satisfaites de la formation et des élèves ». Ils insistent également sur l'importance de la communication avec les entreprises : « c'est important d'avoir un feed-back du patron et d'être à l'écoute », « on prend le temps de discuter avec les patrons ». Ils insistent aussi sur l'importance d'avoir un feed-back de l'élève sur les stages.

Des attentes et des manières de travailler parfois divergentes

Les participants soulignent qu'il y a parfois des divergences entre les attentes de l'école et celles des entreprises. Alors que l'école insiste surtout auprès des élèves sur les procédés de travail à respecter, cela ne serait pas le cas des entreprises, de manière variable cependant selon leur culture. Cela se traduit parfois par des tensions entre les enseignants et les élèves : « parfois on se prend la tête avec les élèves après leurs stages, parce qu'il y a une opposition entre les façons de faire qu'ils ont apprises en entreprise (où il faut que cela soit vite fait) et ce qu'on leur dit de faire à l'école, où l'on met l'accent sur la sécurité, le respect des consignes, ... ».

Ils pensent également que les entreprises attendent surtout des élèves des savoirs-être, comme la ponctualité, la politesse, le respect des consignes, ... « Les entreprises attendent des élèves formés dans un moule, avec un savoir-vivre. Les compétences ne sont demandées qu'en 4^e lieu » disent-ils. Or, les élèves ont souvent un problème à ce niveau-là selon eux : beaucoup, auraient un problème avec l'autorité et manqueraient de motivation. Les enseignants soulignent à ce sujet le rôle des parents : « la base, c'est l'éducation reçue par les parents ». En allant en

stage, les élèves se rendent alors compte de ces exigences - « qu'il faut se réveiller tôt, que travailler c'est fatigant... » - et cela les confronte à une « vraie situation de vie ».

Un apprentissage parfois limité en entreprise

Les participants du groupe de discussion se déclarent globalement satisfaits de la manière dont les stages se déroulent actuellement. La plupart des stages se passent bien, sont bénéfiques aux élèves, et les relations avec les entreprises sont bonnes. Il est parfois arrivé, mais très rarement, que l'école doive retirer des élèves de leurs lieux de stage parce que cela se passait mal, par exemple parce que « le patron était vraiment dérangé ». Ces situations sont cependant exceptionnelles.

Ils estiment cependant que les élèves, lors de leur stage, ne bénéficient pas toujours d'un apprentissage aussi complet qu'il le faudrait. Selon eux, lors de leur stage, les élèves ne sont en général formés que dans un seul domaine, en lien avec le travail à réaliser en entreprise (fonction de leur carnet de commandes et de leur taille). Ils pensent que les entreprises n'ont pas toujours le choix des activités qu'elles font faire aux élèves : « l'entreprise est tributaire du travail qu'il y a à faire ». Par exemple, en carrosserie, il y a 3 domaines d'activité (démontage-remontage, tôlerie, peinture) auxquelles doivent se former les élèves, mais lors de leurs stages, les élèves ne travaillent en général que dans l'un de ces domaines, en fonction du travail qui est à réaliser dans l'entreprise. Les tâches réalisées par les élèves lors de leurs stages sont ainsi fortement tributaires du travail que l'entreprise doit faire, ainsi que de sa taille (plus une entreprise est grande, plus il est probable que les activités soient variées). Certains s'interrogent alors : « si les élèves sont la plupart du temps toujours figés dans un domaine, où est donc leur formation ? ». Ils évoquent par ailleurs le coût élevé de certains équipements pour expliquer le fait que certaines tâches ne sont pas confiées aux élèves : « en usinage, on travaille avec des machines entre 30.000 et 500.000 euros, c'est normal que les élèves en stage ne travaillent pas dessus, l'entreprise ne va pas prendre de risque ». Cette prise de risque est d'ailleurs ce qui distingue, selon eux, les activités réalisées en école (qui ont avant tout une visée formative) et les activités réalisées en entreprise (davantage liées à des préoccupations financières) : à l'école, « l'élève a le droit à l'erreur », mais pas dans l'entreprise où les erreurs ont des conséquences concrètes qui peuvent être dommageables pour l'entreprise, notamment sur le plan financier (s'il y a, par exemple, des dégâts matériels liés à des erreurs de manipulation par les élèves). Finalement, selon les participants, l'essentiel est qu'« à l'école, les élèves voient 90% du référentiel de compétences ; en entreprise, ils ne peuvent pas tout exploiter ».

2.3. La collaboration entre les cours de pratique professionnelle et les cours généraux

Mieux associer les enseignants de cours généraux à la formation professionnelle

L'équipe éducative se dit soucieuse de renforcer les collaborations entre les enseignants de cours de pratique professionnelle et les enseignants de cours généraux : « on est dans deux

mondes différents, il faut être attentif à mieux insérer les cours généraux dans la formation professionnelle ». Les participants ont alors évoqué plusieurs initiatives mises en place en ce sens. Ainsi, cette année, ils ont décidé de confier la visite des élèves en stage aussi à des enseignants de cours généraux afin que ceux-ci aient également « un pied dans la formation professionnelle des élèves ». C'est un dispositif qu'ils ont observé dans d'autres écoles et qui « marche bien ». Une autre initiative évoquée pour renforcer les liens, est l'invitation des enseignants des cours généraux à participer aux jurys de qualification des élèves. Ces initiatives ont été favorablement accueillies par les enseignants des cours généraux. Ils soulèvent cependant un obstacle important : la difficulté de trouver des plages horaires libres en même temps pour permettre ces activités communes.

Les difficultés pratiques à articuler les contenus des cours généraux aux métiers

Les enseignants partagent aussi « en théorie » l'idée de mieux articuler les contenus des cours généraux au métier auquel se forment les élèves. Ils pensent d'ailleurs qu'avec la CPU, les cours généraux seront mieux intégrés dans les profils de formation ainsi que dans les OBG (Options de base groupées).

Ils relèvent cependant aujourd'hui des obstacles importants à cette articulation. « C'est génial en théorie, mais difficile, voire impossible à mettre en œuvre », « Il faut trouver un système qui aide les écoles à le mettre en place » disent-ils. Une des difficultés majeures réside dans l'hétérogénéité des classes. Les enseignants des cours généraux donnent en effet cours à des classes composées d'élèves issus de plusieurs options. Cette situation ne leur permet pas de rencontrer les spécificités de chaque option, de « toucher tout le monde à la fois » : « Comment satisfaire en même temps les besoins spécifiques des élèves qui sont en carrosserie et en coiffure ? Si je donne des exercices intéressants et adaptés pour les élèves d'une option, que vont faire les autres pendant ce temps-là ? Dois-je perdre 2/3 de mes élèves ? » demande un enseignant de mathématiques. Cet enseignant raconte avoir été discuter avec les enseignants des différentes options afin de pouvoir « rapprocher son cours des besoins des options », pour finalement se rendre compte que cela n'était pas possible en raison de la composition trop diversifiée des classes : « avec 3 options différentes en classe, ce n'est vraiment pas possible ». Pour pouvoir mieux articuler le contenu des cours généraux aux formations professionnelles suivies par les élèves, les enseignants estiment qu'ils ne devraient pouvoir enseigner qu'à des classes composées d'élèves d'une même option : « il faudrait pouvoir donner cours séparément aux options, en lien direct avec le métier ». Actuellement, cela n'est cependant pas envisageable sur le plan organisationnel, pour une question de moyens (il y aurait trop de petites classes à encadrer). Ils pensent que rationaliser l'offre d'enseignement en fonction des bassins d'enseignement serait une solution « même si n'est pas forcément bon pour notre école » : « il y a aujourd'hui beaucoup trop d'écoles qui offrent toutes les options, cela coûterait moins de les réunir dans certaines écoles ».

Ils soulèvent également une autre difficulté, liée aux programmes des cours généraux dont la logique ne suit pas forcément celle des différents programmes des cours de pratique

professionnelle. L'enseignant de mathématiques raconte par exemple que le programme de mathématiques lui impose de voir le théorème de Pythagore à un moment où il n'est pas encore utile à leurs élèves : « ils ne verront que dans deux ans à quoi cela leur sert dans leurs cours de pratique ». Or, selon cet enseignant, il est important d'arriver à « raccrocher » les élèves autour de problèmes qui leurs paraissent réellement utiles : « il faut aller les chercher, il faut s'intéresser à eux, il faut partir de problèmes utiles à leurs yeux, sinon on les perd ». L'enseignant évoque alors d'autres moyens mis en œuvre pour raccrocher les élèves à son cours : « être vivant, faire des jeux de rôle, partir de la vie courante, ... ».

Maintenir une certaine indépendance de la formation générale

S'ils pensent qu'il serait souhaitable de mieux articuler les cours généraux et la formation professionnelle, les participants insistent en même temps sur l'importance en soi de la formation générale : « C'est bien de lier au métier, mais il faut donner aux élèves un bagage minimum de connaissances générales, un minimum de littérature, ... », « Une partie du cours doit être au service de l'OBG, mais il y a aussi un minimum de connaissances générales à avoir, les élèves doivent aussi apprendre à s'y plier ». Ils soulignent par ailleurs l'importance de maintenir une cohérence d'ensemble dans les cours généraux proposés aux élèves. Par exemple, ils évoquent le fait que les élèves ont aujourd'hui plus de cours de langues à suivre en 4^e année alors que ces cours s'arrêtent ensuite et qu'ils n'ont plus de cours de dessin technique, ce qui leur serait bien utile.

2.4. L'immersion en entreprise

Des doutes sur les possibilités de sa mise en œuvre

Concernant l'immersion dans l'entreprise, les participants ont évoqué leurs expériences au sein des CTA (Centres techniques avancés), qui leur permettent d'utiliser des outillages plus avancés. Les enseignants qui s'y rendent ont dû suivre une formation pour pouvoir y enseigner. Ils regrettent le nombre peu élevé de ces CTA, qui sont obligés de refuser des écoles par manque de places. Cela ne permet dès lors pas de suivre la progression dans les apprentissages tels que prévus par les CPU.

Les participants sont dubitatifs envers la possibilité de développer l'immersion en entreprise : « Quel patron serait prêt à risquer de voir son matériel de grande valeur et/ou de pointe utilisé par un prof et des élèves débutants ? », « En tant que chef d'entreprise, on ne va pas prendre le risque, si on abîme le matériel... Et un indépendant ne va pas accepter qu'on s'accapare de ses machines pour donner cours », « En carrosserie, je verrais mal un patron accepter qu'un prof et 15 élèves travaillent sur une voiture qui deviendrait un véhicule didactique, avec tous les risques que cela comporte. Dans l'école, on a une voiture où les élèves peuvent faire des erreurs ». Ils pensent que ces projets d'immersion pourraient alors « nuire à la bonne collaboration entre l'école et les patrons », avec le risque que les entreprises ne veuillent plus poursuivre leur collaboration. Ils évoquent néanmoins une expérience positive en immersion qu'ils ont eue dans

l'école auprès d'un négociant : il s'agit cependant d'un cas particulier, où l'enseignant était en très bons termes avec le négociant, qui lui faisait entièrement confiance.

Les participants se demandent aussi comment ils pourraient gérer l'absentéisme de certains élèves si tout leur apprentissage se fait en entreprise ou en CTA.

2.5. La certification par unités (CPU)

De nombreuses craintes et interrogations

En ce qui concerne la CPU, les enseignants ont exprimé plusieurs questionnements et craintes concernant sa philosophie et son organisation. Ils pensent que la CPU, « c'est beau en théorie », mais que les conditions de sa mise en œuvre de la CPU n'ont pas été suffisamment pensées : « On n'a pas pensé la mise en œuvre de la réforme, on devrait davantage écouter les acteurs de terrain ».

Ils craignent d'abord une « hyper-spécialisation » des élèves qui ne seraient formés que dans certains domaines très précis (par ex. pour devenir placeurs de portes par exemple) alors que « l'école ratisse jusqu'à présent de manière plus large ». Ils ont aussi exprimé des craintes concernant l'organisation des horaires des élèves, en lien avec une individualisation des formations. Considérant que les élèves pourront valider leurs unités au fur et à mesure, ils se demandent en effet comment permettre des horaires « à la carte ». Ils se demandent en outre ce qu'il est prévu de faire avec les élèves âgés de moins de 18 ans qui n'auraient plus que quelques unités à repasser alors qu'ils sont tenus d'avoir un horaire complet : « Que vont faire ces élèves le reste du temps ? Ce sera à l'école à combler leur horaire, mais avec des profs qu'elle n'aura pas ». Ils se demandent enfin comment, dans ces conditions, pourra s'organiser la remédiation auprès des élèves : quand pourrait-elle avoir lieu ? avec quels enseignants ? Ils craignent des situations qui les placeraient dans des situations « illégales » et qui entraîneraient des effets pervers : « On a un élève qui n'a pas atteint sa compétence, on lui donne des exercices, il rate encore et il porte plainte car on lui a fait faire des choses qui ne sont pas au programme, donc qui ne sont pas légales. Que fait-on ? Nous sommes dépités et on laisse passer. Ce n'est même pas un effet pervers, c'est un effet voulu. L'objectif, c'est de supprimer les redoublements ».

En lien avec la CPU, une inquiétude a aussi été soulevée concernant l'évaluation des UAA (unités d'acquis d'apprentissage) et en particulier lorsqu'elles sont liées. Un enseignant a donné l'exemple suivant : « Par exemple, la 1^{ère} UA, c'est changer des plaquettes de frein ; la UA2, c'est changer des disques de frein. Or, pour savoir changer les disques, il faut d'abord savoir changer les plaquettes. Que faire si l'élève rate l'UA1, le changement de plaquettes, mais qu'il a acquis l'UA2, le changement de disques ? Que faire si les UA sont liées ? ».

Enfin, ils regrettent le « manque cruel d'outils » pour accompagner la réforme de la CPU : « Le problème, c'est qu'on n'a jamais d'outils, c'est à nous à les créer ». Ils se sentent contraints de créer ces outils de manière isolée alors qu'une plateforme collaborative avec d'autres écoles

pourrait être utile. Ils pensent également que l'une des conditions pour assurer le bon fonctionnement de la CPU serait la réduction du nombre des élèves par classe : « cela ne peut marcher qu'avec de petits groupes ».

2.6. Les perceptions de la réforme du qualifiant

Des craintes à l'égard du Pacte

Les participants au groupe de discussion ont exprimé plusieurs craintes (détaillées ci-après) au sujet des réformes proposées par le Pacte, en particulier concernant l'allongement du tronc commun qui a cristallisé leurs réactions. Des craintes et des critiques ont aussi été formulées de manière plus générale concernant le processus d'élaboration et de diffusion des réformes. A leurs yeux, les conditions de mise en œuvre des réformes ne sont pas suffisamment pensées et « on n'écoute pas suffisamment les acteurs terrain ». Certains pensent aussi que les réformes proposées par le Pacte ne donnent pas une place suffisante à l'élève et ont été décidées pour faire des économies : « Où est la place de l'élève dans le Pacte ? », « On a décidé sans prendre l'avis des élèves. Pour faire des économies ».

L'allongement du tronc commun

Les participants se sont exprimés à plusieurs reprises sur l'allongement du tronc commun. Ils redoutent principalement que celui-ci entraîne une perte de motivation chez les élèves et cela pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, parce que les élèves qui souhaitent dès le départ s'orienter vers le qualifiant devront attendre une année de plus avant de pouvoir le faire et risquent dès lors de se décourager et de décrocher : « On va perdre les élèves motivés, qui devront perdre encore plus de temps avant d'arriver dans le qualifiant et au final plus d'élèves quitteront l'école et iront en Cefa », « On va dégoûter les élèves qui savent déjà ce qu'ils vont faire. Et que va-t-on faire d'eux ensuite ? ». Ils pensent par ailleurs qu'un des problèmes à traiter aujourd'hui dans l'enseignement est l'orientation des élèves, qui devrait être intégrée à la formation. Il faudrait également selon eux faire en sorte que l'orientation vers le qualifiant soit valorisée positivement : « il faut que ce soit un choix positif » disent-ils. Cela ne leur semble pas être le cas aujourd'hui, car les élèves et les parents ont une « vision très négative » des filières de qualification. Ils évoquent le cas de parents venus les trouver en pleurs quand ils ont appris que leurs enfants étaient orientés dans une filière de qualification.

Ensuite, ils pensent que s'il n'y pas de possibilité de faire redoubler les élèves (durant le tronc commun), ceux-ci ne seront pas motivés à travailler. Ils craignent alors que les enseignants aient à gérer des situations scolaires encore plus difficiles : « Comment va-t-on faire avec des élèves qui auront encore moins envie, qui vont mettre le bazar et empêcher les autres de travailler en classe ? ». Cette crainte de devoir affronter des situations scolaires plus compliquées en classe

est renforcée par une autre proposition de réforme : l'intégration d'élèves issus de l'enseignement spécialisé.

Enfin, ils pensent que les nouvelles grilles de cours proposées, comprenant notamment du latin pour tous, risquent aussi de décourager les élèves et d'entraîner des échecs supplémentaires. Un enseignant s'exprime ainsi : « Du latin jusqu'en 3^e, on se pend. Cela ne peut pas être du vrai latin, ce n'est pas possible. Déjà en français, on ne voit plus de la vraie grammaire ». Le caractère polytechnique des nouvelles grilles ne leur semble pas non plus suffisant pour motiver les élèves qui auraient plus d'affinités avec les cours techniques ou de pratique.

Les participants pensent alors qu'en 4^e année, « ils récupéreront des élèves qui auront encore plus de lacunes qu'aujourd'hui ». Le risque est aussi, selon eux, qu'une partie des élèves quittent alors l'école sans qualification.

Les participants regrettent également l'allongement du tronc commun parce qu'elle va diminuer la durée de la formation qualifiante et dès lors compromettre sa qualité : « Le patron des patrons wallons (il est fait ici référence à Olivier de Wasseige, président de l'Union wallonne des entreprises) a dit qu'il fallait renforcer la formation. Comment faire si on la rabote d'une année ? Comment concilier bonne formation qualifiante et allongement du tronc commun ? C'est le Pacte dit « d'excellence » mais on nous en donne pas les moyens ». Un seul participant pense que post-poser l'orientation d'une année n'est pas un problème en soi (« on peut apprendre aussi un métier après la formation générale »), et met en avant les enjeux sociaux du tronc commun : « c'est important aussi pour la mixité sociale, pour ne pas arrêter trop tôt les enfants ». Cette réforme fait naître par ailleurs en eux des craintes à l'égard de leur emploi.

Ils s'interrogent aussi à propos de l'organisation d'une seule filière de qualification et la suppression de la distinction actuelle entre technique et professionnel : « En organisant une seule filière de qualification, sur quel niveau va-t-on se référer : le technique ou le professionnel ? Va-t-on adapter le niveau du technique au professionnel, ou bien le professionnel au technique ? ».

Au final, plusieurs participants s'interrogent sur la volonté politique à l'égard du qualifiant et pensent que les réformes traduisent une certaine volonté de « vider l'école des formations qualifiantes » pour les confier uniquement à des entreprises ou à des centres de formation (comme les IFAPME ou les CTA), laissant l'école responsable uniquement de la formation générale des élèves. « Y a-t-il encore l'idée de mettre le qualifiant dans une école ? » s'interrogent-ils.

3. Synthèse générale

Au sujet des principales thématiques abordées (stages en entreprises, relations avec les entreprises, articulation cours généraux-cours de pratique), les participants du groupe de discussion ont décrit des expériences globalement positives, même s'ils ont évoqué plusieurs

problèmes rencontrés et aspects à améliorer. Ils ont par contre une vision négative des réformes déjà en cours dans le qualifiant (comme la CPU) et celles proposées par le Pacte (en particulier l'allongement du tronc commun) : non pas parce qu'ils s'opposent à leurs principes (ils trouvent certaines « géniales en théorie »), mais parce que leur mise en œuvre fait naître chez eux de nombreuses inquiétudes. Ils anticipent ainsi de nombreux problèmes, en particulier des « effets pervers » sur les parcours des élèves et une complexification de leur travail.

A plusieurs reprises, ils ont exprimé le regret que les conditions de mise en œuvre des réformes ne soient pas suffisamment prises en compte lors de la formulation des réformes et qu'on ne tienne pas suffisamment compte du point des acteurs de terrain, enseignants et élèves. Ils regrettent aussi de ne pas être suffisamment informés sur les réformes en cours et à venir et outillés pour mettre en place les changements. Au final, ils se disent ouverts et prêts à accueillir les changements si on leur donne les moyens de les mettre en œuvre dans de bonnes conditions.