

# 3<sup>ème</sup> synthèse relative aux ateliers pédagogiques du Pacte pour un Enseignement d'excellence – juin 2018

## *Avant-propos*

Cette synthèse des ateliers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence (PPEE) constitue un catalogue non exhaustif, un relevé d'avis, de propositions et de questionnements émis par 116 participants (voir annexe A pour le détail des fonctions exercées par les participants) dans le cadre des travaux menés de novembre 2017 à avril 2018 dans seize groupes de réflexion et de débat organisés par l'Institut de Formation en cours de Carrière (IFC) sur les thématiques de l'école maternelle, du soutien et de l'accompagnement de l'élève, de l'école inclusive, du tronc commun, et de l'évolution du métier.

Ce rapport présente la troisième synthèse des ateliers du PPEE. Les deux premières faisant l'état des lieux de la consultation des acteurs de l'éducation en 2015-2016, et 2016-2017.

Les participants à ces journées d'échanges étaient des acteurs de l'éducation (dont les fonctions sont reprises en annexe) volontaires, intéressés par la consultation et désireux de faire connaître leur point de vue, d'apporter leurs commentaires et leurs suggestions sur les recommandations de l'Avis n°3, et sur les différentes mesures et orientations prises par le groupe central du Pacte.

Ce rapport se fait l'écho de différents témoignages, non représentatifs de l'ensemble ou de la diversité des positions qui se dégagent autour du PPEE, mais qui reflète une pluralité d'opinions et relayent des propositions en matière de changement et d'amélioration du système scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

Beaucoup de participants ont exprimé leur inquiétude et marqué leur soutien aux multiples critiques formulées à l'égard du Pacte, à savoir des questionnements largement relayés par les médias et les réseaux sociaux (notamment des questions sur la pertinence d'un tronc commun, sur la place des évaluations, sur la faisabilité des processus d'intégration et d'inclusion etc.).

Néanmoins, ils ont aussi été nombreux à mentionner leur intérêt pour des orientations reprises dans l'Avis n°3, et à apporter un éclairage différent, original et pertinent sur certaines motions.

C'est à partir de l'année 2016 que l'IFC a été mandaté par le cabinet de Madame la Ministre de l'Education pour mener les débats, animer les ateliers, recueillir les avis des participants et les synthétiser.

Le rapport qui suit propose une synthèse de ce qui a été rapporté par les acteurs de l'éducation présents à ces ateliers.

Les propos qui suivent n'engagent en rien l'IFC, qui se fait l'écho des avis des participants aux ateliers du Pacte.

## **Des considérations générales**

### **« L'école est une chance ! Ne pas l'oublier ! »**

Le changement est redouté, d'autant plus que les réformes et les « réformettes » se sont succédé depuis une trentaine d'années avec plus ou moins de succès. De nombreux enseignants ont la conviction que cela s'est souvent révélé désastreux (décret inscriptions), mal préparé (travail par compétences), trop peu expliqué et accompagné au sein des établissements scolaires (décret missions), valorisé dans l'opinion publique (objectifs et sens des évaluations communes certificatives), ou organisé dans l'urgence politique sans prise en considération des véritables besoins et attentes des écoles (PPEE).

De plus, l'impression que tout est joué d'avance, sans que les résultats des consultations organisées depuis trois ans ne soient pris en considération, reste tenace ; et est en totale contradiction avec les valeurs de travail participatif et de concertation mises en exergue par les initiateurs, les concepteurs et les décideurs du Pacte.

*« Beaucoup d'éléments sont déjà décidés et le processus participatif est une tromperie, les marges de manœuvres se limiteront à mettre en place le PPEE mais avec quels moyens financiers et humains, et avec quel type d'infrastructures. »*

Les participants s'interrogent d'ailleurs sur les valeurs réelles qui sous-tendent la mise en œuvre du PPEE. Les finalités sont-elles de s'appuyer sur des apprentissages pour permettre à tous les enfants de devenir des citoyens capables de réfléchir, de s'interroger, de questionner, de se cultiver et d'apprendre tout au long de leur vie, ou alors de former « de petits robots », sans sens critique, uniquement capables de s'adapter aux exigences de décideurs politiques, économiques, et des responsables et dirigeants ?

Ils sont nombreux à considérer que le système scolaire actuel doit changer au profit de la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves, dans un souci d'équité sociale et de respect des articles du décret missions de 1997 (voir annexe B).

Cependant, ils estiment regrettable de s'appuyer sur des éléments négatifs de notre système d'enseignement (résultats aux enquêtes Pisa, taux de réussite au CE1D, etc.) ou de comparer notre enseignement en FWB à d'autres systèmes qui s'enracinent dans des contextes socio-économiques et culturels différents (ex. pays nordiques, Canada). Cette option de départ ne participe pas à améliorer l'image du métier vis-à-vis des parents et de la société en général. Il aurait été préférable d'analyser les données de la Wallonie en fonction de la réalité de ses établissements scolaires, avec leurs propres spécificités.

La mise en évidence des manquements de notre enseignement positionne les enseignants dans une posture de responsabilisation, voire de culpabilisation et de dévalorisation qui ne

les incite pas à adhérer aux orientations du Pacte. Ils soulignent qu'une partie de la réponse à la question de la résistance des enseignants face à la mise en œuvre du Pacte est liée à cette phase de démarrage issue de constats pointant les dysfonctionnements de l'enseignement, et négligeant de s'appuyer sur les pratiques d'enseignement volontaires, « soutenantes » et efficaces.

Les membres du groupe central auraient dû mener des observations dans les écoles et interroger les enseignants pour que les avis et les propositions sur les changements à apporter au système scolaire soient issus de réalités observées, plutôt que sur des indices socio-économiques qui ne suffisent pas toujours à traduire des particularités ou des difficultés rencontrées sur le terrain.

Les enseignants se disent aussi inquiets car si le Pacte se veut systémique, il n'évoque pas l'après tronc commun, et ce qui sera attendu au niveau des apprentissages à mettre en place par les enseignants du degré supérieur, notamment dans le cadre de l'organisation de l'orientation à 15 ans.

Les enseignants qui s'interrogent, questionnent et interpellent parfois durement sur les mesures du Pacte sont néanmoins des personnes qui s'intéressent et se préoccupent véritablement de l'évolution du système scolaire et de la valorisation de pratiques pédagogiques innovantes et efficaces. Ils posent l'hypothèse que les enseignants qui s'expriment peu, sont peut-être ceux qui sont les moins intéressés ou concernés par l'actualité et les changements nécessaires pour l'école du XXI<sup>e</sup> siècle. Ils posent l'hypothèse préoccupante pour le devenir du système éducatif, que les enseignants qui ne participent pas aux ateliers sont convaincus que quelle que soit la consultation proposée (ateliers, focus groupe, etc.), les propositions qu'ils pourraient faire ne seront pas prises en considération. Néanmoins, ils conviennent que le processus participatif reste complexe à mettre en place.

Ils regrettent que les polémiques liées à la mise en œuvre du Pacte, fassent oublier les principaux intéressés, à savoir les élèves, leur mieux-être, leur mieux apprendre. Ces élèves qui donnent l'impression d'être les acteurs de « seconde zone » du processus.

De plus, une contradiction mise en évidence est celle de l'incohérence entre le système de la hiérarchie scolaire qui n'est pas remise en question, notamment dans la structure globale du système éducatif qui continue de s'inscrire dans une régulation pyramidale, alors que la volonté de répartition du travail au sein des établissements scolaires met la priorité sur une dynamique participative, collaborative et partenariale.

Il faut aussi être attentif à la privatisation de l'éducation qui est un signal de dysfonctionnement. Le marché scolaire incite les écoles à se démarquer, à « choisir » leur public, à accueillir un « certain type » d'élèves en dépit des mesures qui visent à favoriser la mixité sociale. Le PPEE risque d'engendrer une augmentation des écoles privées si la population est convaincue que le Pacte va amener à un « nivellement par le bas » des exigences pédagogiques. Un autre point de vigilance qui y est associé est que ce marché

scolaire engendre par ailleurs l'intrusion d'asbl diverses, de différents spécialistes rémunérés qui compensent les manquements de l'école. Qu'en est-il alors de la gratuité de l'instruction en FWB ?

Quelques autres inquiétudes persistent ou ne trouvent pas de réponse satisfaisante :

- le Pacte favoriserait les élèves pour lesquels il n'y a pas de difficultés particulières ;
- il serait le résultat d'une politique menée en vue de réaliser des économies ;
- il tendrait à exiger des enseignants plus de résultats avec moins de moyens ;
- il mènerait à la disparition de l'enseignement spécialisé ;
- le Pacte ne règle en rien le problème des prérogatives des réseaux et de la mobilité inter-réseaux.

### ***Les enjeux globaux du PPEE pour les établissements scolaires***

***« Le changement demande énormément de communication. Il faut prendre beaucoup de temps pour informer et accompagner les enseignants et les directions dans chaque établissement. »***

L'autorité publique est tenue d'informer et de donner du sens aux mesures promues dans le PPEE, mais aussi d'accompagner le changement sur le long terme.

Des temps d'information (notamment avec des concepteurs et des décideurs) sur les réformes liées au PPEE, ainsi que des formations aux nouveaux référentiels et aux différentes mesures promulguées dans le Pacte sont nécessaires dans toutes les écoles de la FWB.

Un manque de suivi rapproché dans la mise en œuvre de la réforme serait préjudiciable voire funeste pour l'avenir de ce grand chantier de réforme de l'enseignement.

Des temps de concertation et de travail collaboratif, des conseils de classe, des informations aux parents doivent être organisés au sein des établissements scolaires; et les acteurs de l'école sont amenés à s'y impliquer afin de soutenir les innovations et leur donner sens au sein de leur établissement.

De plus, la définition des besoins particuliers de la communauté éducative de chaque établissement scolaire, la mise en perspective des ressources spécifiques de chacun des membres d'une équipe pédagogique et éducative, la communication entre les différents acteurs de l'école, sont des ressorts primordiaux pour l'implémentation du changement.

La création de liens entre les parents et l'école est primordiale afin d'éviter une incompréhension au niveau des dispositifs pédagogiques mis en place, et des attentes incohérentes, voire contradictoires entre chacune des parties. Il est important de permettre

un accès aux informations et aux codes (règles, normes, dispositifs, langage, etc.) scolaires à tous, pour toutes les familles.

La communication sur les nouvelles orientations doit se réaliser de manière systématique et complète afin d'éviter des incompréhensions ou un refus d'adhésion aux réformes (cf. cycle 5-8) résultant d'une méconnaissance des enjeux.

Le rôle des directions doit être complètement révisé et axé en priorité sur le soutien pédagogique des équipes enseignantes et la stimulation du travail collaboratif, ainsi que sur le développement de la communication vis-à-vis des enseignants.

La lutte contre l'absentéisme des enseignants qui déstabilise l'organisation et le bon fonctionnement de l'école pourrait être favorisée en leur donnant des conditions de travail respectueuses de leur investissement et de leur « professionnalité ».

La valorisation des initiatives, des projets, des méthodes pédagogiques déjà organisés dans les établissements scolaires et sur lesquels s'appuyer, dans la mesure où ils sont en adéquation avec les propositions du Pacte, est à valoriser et à stimuler.

### ***Le travail collaboratif***

***« Comment créer, co-construire, être innovant, dans la pression, le stress, l'urgence, et en grand groupe ? »***

Les participants sont convaincus de la nécessité de travailler davantage l'échange de « bonnes pratiques » entre enseignants.

Cependant, ils relèvent la nécessité d'une formation continue sur la pratique du travail collaboratif, qui risque de se heurter dans la réalité, à l'individualisme du monde de l'école.

Néanmoins, ils pointent l'importance de ce modèle de travail collaboratif dans la mesure où celui-ci est un facilitateur du travail interdisciplinaire et assure la continuité des apprentissages chez les élèves, notamment entre l'enseignement maternel et le primaire, et entre le primaire et le secondaire. La collaboration entre professeurs de différentes classes est particulièrement bénéfique pour la pérennité des apprentissages chez les élèves en difficulté, et pour le sens qu'ils peuvent donner à leur parcours scolaire.

### ***Le tronc commun***

Chez les participants, l'inquiétude est considérable par rapport à ce cursus commun jusqu'à la fin de la 3<sup>e</sup> secondaire dans la mesure où de très nombreux enseignants craignent que ce parcours identique pour tous les élèves aille totalement à l'encontre des options

fondamentales du Pacte, qui met en exergue le respect des différents types d'intelligences, d'apprentissages, de compétences, de rythme de travail. Ceci induit une contradiction fondamentale entre le tronc *commun* et la pratique pédagogique différenciée escomptée pour les années à venir. « *Un moule unique alors que chaque élève est unique* ». Cela pourrait également induire de la démotivation chez certains élèves qui seraient maintenus dans un système scolaire qui ne répond pas à leurs besoins (cf. l'actuel maintien des élèves pendant trois ans dans le 1<sup>e</sup> degré).

Dans cette optique, le système scolaire ne constituera pas un vecteur d'ascension sociale, mais ne fera que renforcer les inégalités.

Leur crainte se cristallise sur la progression scolaire déjà complexe actuellement de certains élèves du 1<sup>er</sup> degré du secondaire qui sont en difficulté face aux apprentissages, pour qui l'école ne fait pas sens et pour qui le système n'est pas adapté. Les enseignants estiment déjà mettre en œuvre de nombreux soutiens à l'heure actuelle, et s'interrogent sur les nouvelles pratiques qu'ils vont être amenés à mettre en place concrètement pour aider ces jeunes qui décrochent. Ils craignent que les mesures du Pacte n'apportent aucune solution concrète ou des moyens supplémentaires pour aider ces élèves qui demanderaient, pour leur bien-être et leur profil de compétences, à être orientés vers l'enseignement de type qualifiant dès la deuxième secondaire. Ils redoutent de voir des élèves s'enfoncer dans l'échec, la désillusion et le désœuvrement. Une autre conséquence préjudiciable de la mise en œuvre du tronc commun serait que seuls les élèves ayant la possibilité d'être secondés en dehors du cadre scolaire puissent bénéficier d'une aide efficace (remédiation et coaching scolaires payants).

Le tronc commun se doit de valoriser tous les domaines d'apprentissage (voir annexe C pour les sept domaines d'apprentissage de l'Avis n°3), notamment les compétences cognitives mais aussi artistiques, manuelles et sportives. Dans cette perspective, il serait dès à présent intéressant de tisser davantage de liens entre les établissements d'enseignement à filière générale et ceux d'enseignement technique et professionnel afin de faciliter les collaborations à venir et l'affectation des ressources respectives entre écoles.

Des participants s'interrogent sur le processus du Pacte qui intègre la dimension du développement de projets pluridisciplinaires, mais qui, singulièrement, maintient le travail à partir de grilles horaires en définitive très rigides.

En ce qui concerne les évaluations, les participants recommandent d'instaurer un bilan global régulier, à savoir tous les trois ans ou à la fin de chaque bloc scolaire évoqué dans le Pacte (maternel, P1/P4, P5/S2, S3) avec la possibilité d'une année complémentaire afin d'éviter l'échec en fin du tronc commun.

## **Le Parcours d'Éducation Culturel et Artistique (PECA)**

Un enseignant référent formé pour le PECA est nécessaire dans chaque école et il doit se voir alloué un temps de travail raisonnable pour initier, accompagner, coordonner et gérer des projets, trouver les partenaires potentiels, et assurer le relais entre les acteurs de l'éducation.

Il est nécessaire d'élaborer un référentiel, de déterminer les socles de compétences à atteindre liés au PECA afin de déterminer les activités permettant de les atteindre.

## **Un tronc polytechnique**

Le renforcement des activités qui permettent la mise en évidence des intelligences autres que logico-mathématiques et linguistiques, ainsi que l'organisation de classes verticales permettant de mieux gérer les besoins spécifiques de chaque enfant sont encouragés par les participants. Les enseignants peuvent suivre l'évolution de chacun des élèves et valoriser leurs domaines de compétences de prédilection sur le long terme, apprendre à bien les connaître pour permettre une orientation mûrie et réfléchie au terme du tronc commun.

## ***Le sens de l'évaluation***

***« En finir avec l'inflation d'évaluations certificatives et les impacts trop souvent dommageables des évaluations sommatives qui démobilisent et découragent, et s'inspirer de la culture anglo-saxonne: soit les élèves réussissent, soit ils apprennent »***

Les notes sont au cœur des mentalités dans le système scolaire et en lien avec les exigences d'une société de compétition. Les points obtenus aux évaluations constituent un objectif en tant que tel, une motivation. Les élèves travaillent pour « gagner » des points et en « perdent » le sens des apprentissages qui y sont rattachés. Ils se sentent plus valorisés par des évaluations chiffrées que par la compréhension d'une tâche, la découverte d'une nouvelle compétence ou le dépassement d'une difficulté. A contrario, quand les points « viennent à manquer », le découragement et la démotivation pointent chez les élèves, voire une perte d'estime de soi qui peut engager le cercle vicieux de l'échec puis du lâcher-prise et du « je m'en foutisme ».

Les enseignants rappellent des éléments constitutifs de tout système d'évaluation :

- le respect des différentes étapes de tout processus d'apprentissage, à savoir des contenus et des compétences à découvrir, à comprendre et à exercer avant d'évaluer ce qui a été réellement travaillé et entraîné en classe ;
- l'utilisation des différents types d'évaluation, à savoir les évaluations formatives, l'auto-évaluation, l'auto-régulation et les évaluations collectives qui sont cruciales

dans le développement et la stabilisation des connaissances et des compétences chez les élèves. Les enseignants devraient y être formés, les valoriser auprès des élèves, leur en expliquer le sens et la valeur ;

- l'évaluation certificative des compétences ne devrait être proposée à l'élève que lorsqu'il est prêt. Si la certification n'est pas acquise, permettre à l'élève de représenter l'épreuve certificative, après un temps de remédiation ;
- la place de l'évaluation ne doit pas être prioritaire dans les processus d'apprentissage, l'essentiel est de l'ordre des apprentissages. L'évaluation est une information qui est donnée à l'élève (apprendre-remédier-consolider), à ses parents (évolution de leur enfant), au professeur (acquis des élèves). Les renforcements positifs sont essentiels dans ces avancements ;
- l'identification des élèves qui n'ont pas acquis les compétences et le « travail rapproché » à mener avec eux, ce qui fait partie du travail pédagogique primordial des enseignants ;
- la diminution du temps consacré aux évaluations augmenterait le temps d'apprentissage, pourrait permettre de renforcer la collaboration entre les élèves, et réduirait l'énergie dépensée dans les comparaisons entre élèves ;
- le rappel que les évaluations les plus objectives restent partiales, ce qui renforce les inégalités ;
- l'évaluation devrait se faire constamment avec une remédiation immédiate en cas de difficulté, sans devoir être nécessairement formalisée par des points, des notes, des bulletins.

**« Comment faire comprendre aux enseignants qu'évaluer n'est pas surveiller que chaque point de matière est bien étudié ? »**

## ***L'école maternelle***

**« Il faut un état d'esprit, une philosophie commune du sens des apprentissages dès le maternel. »**

La priorisation des moyens et des actions à mettre en œuvre pour l'enseignement maternel en FWB est largement plébiscitée par les participants. Ils précisent que le renforcement de l'école maternelle est un atout majeur pour l'amélioration du fonctionnement du système éducatif.

### **Au niveau des enseignants**

Les participants relèvent différentes dimensions sur lesquelles des démarches de changement peuvent porter :

- la reconnaissance par l'ensemble des acteurs scolaires (enseignants du primaire, du secondaire, éducateurs, spécialistes, etc. ), par les parents et les familles, et par la

société dans son ensemble de l'importance de la fréquentation de l'école maternelle, et de l'intérêt de projets pédagogiques et éducatifs cohérents et porteurs de sens pour les élèves, dès le plus jeune âge ;

- l'augmentation des ressources financières, pédagogiques, en termes de personnel (nombre, compétences, formation) ;
- la consolidation de la formation initiale qui pourrait participer au renforcement de l'estime de soi des enseignants du maternel et à la valorisation de leur travail avec les enfants auprès d'un large public ;
- l'organisation d'un plan de formation en cours de carrière qui permette un soutien, un accompagnement réflexif, une actualisation des connaissances, et une prise de recul sur les situations d'apprentissage et de développement cognitif et psychosocial; ainsi que des propositions de formations continues qui soient adaptées aux réalités du personnel de l'enseignement maternel, qui prennent en compte ses spécificités, et qui ne négligent pas le remplacement du personnel pendant ces temps de développement professionnel, avec une priorité donnée à la formation des enseignants des classes d'accueil et de 1<sup>ère</sup> maternelle ;
- la stabilisation des équipes pédagogiques de l'enseignement maternel (valorisation salariale, amélioration des conditions de travail avec un soutien par du personnel supplémentaire) afin de contrer l'épuisement professionnel ;
- le soutien du personnel enseignant par des professionnels tels que puéricultrices, éducateurs, surveillants dont la formation initiale en tant que spécialiste de l'enfance serait obligatoire et à revoir par rapport à ce qui est requis à ce jour en termes de compétences.

### **Au niveau des apprentissages**

La continuité des apprentissages entre l'école maternelle et l'école primaire est capitale alors qu'actuellement l'enseignement primaire fait trop souvent fi de ce qui s'est travaillé au préalable avec les tout-petits.

Des points de vigilances sont relevés :

- veiller à prendre en considération toutes les dimensions de l'évolution des jeunes enfants à savoir : le langage, la lecture (contes, comptines), la motricité, le fonctionnement physiologique, le développement cognitif et émotionnel, le soutien aux apprentissages, à la réflexion, à la découverte des cultures et des générations différentes, à la connaissance de son corps et de ses capacités, à la connaissance de soi et des autres, aux rapports aux autres et au groupe, à la préservation et la stimulation de la créativité ;
- favoriser la cohésion des apprentissages au sein du cursus maternel ;

- proposer des activités en lien avec la découverte de la « langue de l'école » et le soutien particulier des enfants d'origine étrangère dont le français n'est pas la langue parlée à la maison ;
- organiser de classes verticales et de groupes de travail d'élèves en fonction des besoins, des centres d'intérêt ou des compétences des enfants ;
- mettre en place des classes-ateliers où les élèves ont l'occasion de tester leurs savoirs et leurs compétences par des dispositifs et des exercices par essais et erreurs, et dans le temps qui leur est nécessaire pour les acquérir ;
- instaurer le portfolio et le carnet de vie des élèves qui ont pour objectif de suivre l'évolution complète des enfants et de permettre la régulation des comportements et des apprentissages ;
- implémenter le dossier d'accompagnement de l'élève qui suivra l'élève tout au long de sa scolarité et qui prend en compte les besoins spécifiques de chaque enfant ;
- informer et former sur les difficultés ou les troubles d'apprentissage, et présenter les aménagements raisonnables à mettre en place dans ces situations ;
- développer le travail collaboratif entre tous les acteurs de l'enseignement maternel afin de favoriser la gestion collective des apprentissages ;
- faire découvrir la vie des élèves en classe par l'invitation régulière des parents ou des responsables de l'élève à l'école ;
- assurer l'organisation de conseils de classe pour une plus grande cohérence entre tous les enseignants et plus d'échanges réguliers entre les partenaires éducatifs, à savoir enseignants, puéricultrices, surveillants, partenaires tels que psychomotriciens, logopèdes etc.

Ils attirent également l'attention sur les dérives possibles dans le cadre des nouvelles missions dévolues à l'enseignement maternel :

- risque de « primarisation » de l'école maternelle avec la mise en place du référentiel du maternel ;
- difficulté à gérer des classes en intégration et des classes inclusives (notamment la gestion de passage du maternel au primaire pour des élèves en difficulté) ;
- impasse qui consisterait à utiliser le dossier de l'élève comme un bulletin et qui lui donnerait la même fonction typiquement évaluatrice.

### ***Un référentiel de compétences pour l'enseignement maternel***

La légitimité de la création d'un référentiel pour l'enseignement maternel est acquise. Différents aspects essentiels à prendre en considération sont mis en évidence dans ce nouvel outil :

- donner des balises précises, partir de prescrits légaux afin de garantir l'exercice des apprentissages nécessaires et suffisants ;
- prendre en compte le bien-être de l'élève à l'école ;

- favoriser le travail avec les élèves à partir d'exemples concrets ;
- travailler les compétences en évolution et pas en niveaux M1-M2-M3 ;
- veiller à assurer la continuité entre maternel et primaire ;
- s'attacher à éveiller les compétences sociales pour les enfants des classes d'accueil et de M1.

### **Au niveau des établissements scolaires**

Pour que la réforme de l'enseignement maternel se réalise dans de bonnes conditions et donne des garanties de réussite, les participants notent que :

- les risques de relégation scolaire avant le primaire sont réels et doivent être prévenus afin de répondre aux ambitions d'équité et d'égalité scolaires fondatrices des mesures du Pacte (par exemple, éviter que ce soit de nouveau les enfants des familles précarisées qui ne dénombrent pas le nombre de jours requis pour accéder à la 1<sup>ère</sup> primaire) ;
- les moyens financiers pour engager du personnel supplémentaire et formé, à savoir des éducateurs comme au secondaire, des surveillants qui seraient diplômés et compétents sont nécessaires ;
- une information sur le sens de l'obligation scolaire dès la 3<sup>e</sup> M, et un soutien des familles moins sensibilisées à l'intérêt de la fréquentation de l'école maternelle.

### ***Le soutien et l'accompagnement des élèves***

#### **Le dossier d'accompagnement de l'élève**

***« On ne peut pas aider un enfant sans l'aide des parents. L'implication des parents en coopération avec l'enseignant est essentielle mais ça prend du temps et ça ne s'improvise pas »***

Les participants insistent sur la nécessité d'une plus-value pour l'élève dans l'instauration d'un dossier d'accompagnement de l'élève qui l'accompagnera tout au long de sa scolarité.

Cependant des inquiétudes existent sur les moyens (temps, personnel, etc.), les compétences nécessaires pour assurer la gestion du dossier d'accompagnement qui devrait intégrer des dimensions variées et multiples telles que personnelles, pédagogiques (remédiation, difficultés d'apprentissage, troubles d'apprentissage), et qui devraient être évolutives et transmises d'enseignants à enseignants, d'année en année, d'établissement scolaire à établissement scolaire.

Il est crucial de définir les balises de protection pour l'élève (comment choisir les données à reprendre dans le dossier de l'élève, préciser les informations et le type de renseignements à conserver durant toute la scolarité, etc.).

Les risques de dérapage liés à la gestion de dossiers qui consignent des données à caractère privé et qui requièrent la confidentialité existent. Des dérives sont effectivement possibles lorsqu'on mentionne des informations familiales, comportementales et culturelles. Par ailleurs, les données peuvent rapidement devenir obsolètes et questionnent la légitimité de maintenir certaines données accessibles durant l'entièreté d'un parcours scolaire. Pour de nombreux participants, seules les données liées à l'accompagnement pédagogique devraient figurer dans le dossier. Il s'agit de mettre en valeur l'évolution, l'accompagnement proposé, les progressions de l'élève et travailler à ce que l'élève soit partie prenante de son dossier, en incluant ses parents dans la réflexion.

Des problèmes d'ordre éthique peuvent rapidement survenir et le droit à l'oubli n'est pas un privilège mais une obligation, tout comme le serait l'effacement automatique des informations après un certain laps de temps. Les enseignants devraient être soumis au devoir de réserve et au secret professionnel.

Des questions fondamentales sont aussi posées : comment éviter les préjugés, à savoir « coller une étiquette » à l'élève, comment permettre l'accès au dossier de l'élève à des parents qui ne maîtrisent pas la langue de l'école, comment utiliser le dossier de l'élève comme support à la mise en place d'un dialogue entre les acteurs de l'école et la famille ?

### **La gestion de l'hétérogénéité**

Des propositions concrètes sont faites par les participants :

- réduire le nombre d'élèves dans le groupe-classe afin de faciliter le travail avec les élèves dans le respect des différences de chacun, et proposer une différenciation cohérente ;
- revoir le rôle de l'enseignant qui devrait pouvoir développer des compétences de coach pédagogique en soutenant l'apprentissage par des outils, des supports et surtout par une dynamique de travail participative et interactive ;
- programmer des formations spécifiques à la gestion de l'hétérogénéité ;
- augmenter le nombre de personnes ressources au sein des écoles, à savoir des cellules d'écoute, d'aide notamment pour les troubles dys. mais aussi pour les élèves qui ont des difficultés affectives, familiales, et dans le cadre du soutien aux différences culturelles, sociales ;
- prévoir des cours de méthodes de travail comme support au travail mené par les enseignants dans les classes de l'enseignement ordinaire ;
- assurer le continuum pédagogique à partir de réunions de concertation régulières entre enseignants de niveaux différents, et à partir d'outils tels que le dossier de l'élève ou le Plan d'Apprentissage Individualisé (PIA) ;

- considérer que les différences sociales, culturelles, d'intelligences sont un enrichissement pour les différents groupes. Le tutorat entre élèves, en tant que pratique de différenciation, est lui aussi considéré comme une ressource pour la classe ;
- réfléchir à un travail de partenariat entre l'école (direction, enseignants, éducateurs, partenaires) et les agents CPMS.

### **Le dispositif RDC (Remédiation - Dépassement - Consolidation)**

La différenciation est un vecteur du processus de remédiation, à savoir chaque élève doit pouvoir travailler à son rythme, en fonction de ses atouts et de ses forces.

Le processus de consolidation peut s'envisager comme la pratique du « drill » trop souvent décriée, mais qui peut être bénéfique pour certains types d'apprentissages, ou comme un transfert de compétences, mais aussi comme un dépassement des compétences requises.

La remédiation quant à elle devrait être le dernier recours au niveau de la maîtrise des apprentissages. D'autres pistes peuvent être envisagées en amont : intelligences multiples, différenciation, intervention de deux enseignants par classe, classes transversales, classes verticales, pratique du tutorat entre élèves en fonction de leurs forces et de leurs difficultés.

Il serait intéressant de revoir l'aménagement de la classe en fonction des apprentissages proposés, par exemple : un espace dépassement, un espace travail sur le référentiel (travail en autonomie), un espace où l'élève et l'enseignant peuvent travailler ensemble pour de la remédiation.

### **Des dispositifs au service des apprentissages**

***« Il existe peu de personnes ressources pour aider les enseignants »***

Différents dispositifs et divers outils peuvent aider les processus d'apprentissage :

- un portfolio qui permet de valoriser les avancées scolaires, les atouts et les compétences de chaque élève ;
- une meilleure connaissance des différents types d'intelligence des enfants, des compétences affectives et émotionnelles ;
- une définition de balises précises (remédiation, outils nécessaires, dispositifs à mettre en œuvre etc.) à décliner dans les sept domaines d'apprentissage (voir annexe) ;
- le pass inclusion qui fait le relevé des soutiens mis en œuvre dans le cadre des aménagements raisonnables ;

- des grilles d'observation mises en œuvre dans le cadre d'un partenariat avec les enseignants et les agents CPMS afin d'apporter une remédiation directe.

## **Une école inclusive**

**« L'intégration et l'inclusion dans leur conception globale sont des richesses pour les élèves et les enseignants. Tous les enseignants seront amenés à travailler avec des élèves « différents » ».**

### **L'intégration**

Actuellement, il existe déjà un problème dans la mise en place du processus d'intégration. Lorsque plusieurs élèves qui en bénéficient se retrouvent dans une classe de l'enseignement ordinaire, chacun avec un enseignant détaché à leur soutien, la dynamique de la classe devient complexe à gérer pour l'enseignant titulaire (insuffisance de formation au travail collaboratif, difficulté d'organisation de l'espace de travail). Une formation au travail collaboratif ainsi qu'au travail en classes verticales devrait aider à l'implémentation de classes d'intégration.

Même si la démarche reste complexe, le décloisonnement entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé avec les dispositifs d'intégration et d'inclusion peut être bénéfique pour tous les élèves.

Une perspective serait de s'inspirer des projets d'école à pédagogie active dont un tiers des élèves sont des élèves à besoins spécifiques qui se retrouvent avec plusieurs enseignants et des équipes multidisciplinaires.

Néanmoins, le financement et l'encadrement sont des éléments indispensables au bon fonctionnement de ces projets. Il est aussi nécessaire de revoir les normes d'encadrement et le profil du personnel encadrant en fonction de ces nouvelles formes d'enseignement (par exemple, des éducateurs dans l'enseignement fondamental, du personnel paramédical supplémentaire dans l'ordinaire) et une redistribution des moyens entre l'enseignement ordinaire et le spécialisé.

### **L'inclusion**

**« Beaucoup d'enseignants ne croient pas aux difficultés d'apprentissage, aux troubles, aux handicaps lorsqu'ils sont invisibles...mais ils doivent comprendre que ce n'est pas une question de croyance, ce sont des faits. »**

Les pratiques d'inclusion génèrent au niveau des équipes éducatives des craintes de charges supplémentaires, d'une gestion différente des comportements. Cette pratique d'inclusion peut engendrer un climat de classe plus complexe. Cette vision est malgré tout nuancée car

l'inclusion peut être davantage vue comme une chance donnée aux différents élèves d'une classe. Des interrogations subsistent sur les limites de l'inclusion, à savoir sur la possibilité pour tous les élèves d'être intégrés et inclus dans l'enseignement ordinaire.

Des conditions pour soutenir les classes inclusives sont relevées :

- se focaliser, en tant que professionnel, sur ce qui dépend de soi comme enseignant, et ne pas vouloir gérer des difficultés sur lesquelles on n'a pas de prise ;
- être convaincu qu'une classe inclusive bénéficie à tous les enfants ;
- apprendre la tolérance aux enfants, accepter chaque enfant tel qu'il est ;
- inclure ou intégrer tous les enfants, pour autant qu'il y ait un bénéfice pour eux ;
- maintenir l'élève dans l'enseignement spécialisé en cas de nécessité pour son développement émotionnel, physique, psychique, relationnel et cognitif ;
- organiser la préparation et la coordination des deux équipes pédagogiques des deux types d'enseignement qui doivent être informées, et formées ;
- maintenir une coordination, qui fait le lien entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé ;
- garder les possibilités d'avoir un protocole différent pour chaque projet, que ce soit dans un projet de classe inclusive ou dans le cadre de l'intégration.

### **L'orientation vers l'enseignement spécialisé**

Une première étape serait de modifier la terminologie « enseignement spécialisé ».

L'objectivation de l'orientation dans l'enseignement spécialisé est un paramètre essentiel afin de permettre une orientation positive.

Il est également important que les enseignants soient partenaires du projet d'orientation et que soit mise en œuvre une politique d'accompagnement des élèves (une charte, des outils, des moyens).

La nécessité d'avoir des familles mieux informées, notamment des parents de milieux précarisés afin d'en faire des partenaires confiants dans les projets de l'école, et aussi dans l'enseignement spécialisé qui se doit d'être de grande qualité.

### **Les aménagements raisonnables**

Les aménagements raisonnables sont une pratique au service de l'hétérogénéité et en lien avec l'existence du décret du 7 décembre 2017 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques.

Dans ce cadre, il est nécessaire de :

- préciser la différence entre besoins spécifiques et troubles de l'apprentissage ;
- noter le risque de voir certaines écoles de l'enseignement ordinaire mettre en place un « certain type » d'aménagements raisonnables avec l'écueil que ces écoles regroupent en leur sein des élèves ayant le même type de problématique (risque de nouvelles écoles ghetto) ;
- veiller à ce que la liste des aménagements raisonnables présentée dans le pass inclusion ne soit pas trop longue, mais soit plutôt une liste de tous les possibles pour aider l'élève ;
- outiller et accompagner les enseignants qui sont en difficulté par rapport aux élèves à besoins spécifiques ;
- proposer les aménagements raisonnables à tous les élèves qui peuvent en avoir besoin à un moment ou un autre de leur parcours scolaire, et pas uniquement aux élèves dont les troubles ont été diagnostiqués.

### **L'approche éducative de l'orientation**

Afin de développer la capacité à « s'orienter » pour les élèves et à « orienter » pour les enseignants, il est nécessaire de :

- stimuler le travail d'orientation dans chaque cours (compétences transversales) avec des outils de qualité et du temps disponible ;
- se centrer sur le développement chez les élèves du « mieux se connaître, s'auto évaluer, et s'ouvrir au monde »;
- proposer des formations continues des enseignants sur la thématique de l'approche éducative de l'orientation, et la création de cellules de « construction d'outils » d'orientation inter et intra-établissements scolaires ;
- valoriser les outils existants en termes d'orientation scolaire, et faire vivre des expériences aux élèves (sortir des écoles et visiter des centres de formation, les cités des métiers, les Centres de Technologies Avancées CTA) ;
- informer sur le développement des bassins scolaires et d'emplois ;
- éviter des orientations par relégation en fonction des résultats scolaires, et évoluer de l'orientation passive à l'orientation active ;
- inclure dans les nouveaux référentiels, les compétences transversales de l'approche éducative de l'orientation, et un carnet de bord de l'élève personnalisé.

## ***Les centres psycho-médico-sociaux (CPMS)***

La réalité de travail des agents CPMS est complexe. Ils sont peu nombreux alors que le nombre d'élèves explose. Cette surcharge de travail rend quasi impossible la gestion de toutes les situations d'élèves qui le requerraient avec si peu de personnel et un accroissement constant du travail administratif. En dépit des changements liés à la mise en œuvre du Pacte et qui doit « libérer » les CPMS de l'information des élèves sur les filières d'enseignement, leur tâche reste substantielle. Les CPMS redoutent aussi une refonte de l'enseignement qui les empêcherait de réaliser un travail efficace avec les élèves, les parents, les enseignants et les directions et qui verraient leur rôle et leur fonction modifiés sans leur donner les moyens en termes humains, en liberté d'action et en définition de leur propre plan de centres psycho-médico-sociaux. De plus, les agents CPMS souhaitent conserver leur position de neutralité à l'égard des autres acteurs de l'école, et surtout vis-à-vis des parents et des familles. Ils craignent que le projet de contractualisation initié par le PPEE entre les écoles et les CPMS permette aux établissements scolaires d'exercer des pressions sur les missions des CPMS, et les mette en position de service à l'égard de l'école et non plus vis-à-vis des élèves et des familles. En outre, le rapport au temps des écoles et des CPMS est différent, les urgences des uns n'étant pas les urgences des autres.

## ***L'évolution du métier enseignant***

### ***« Sortir la tête du guidon, être réflexif, plus collégial »***

L'évolution du métier est perçue comme fondamentale et prioritaire par les acteurs du système scolaire, qui mesurent bien l'importance de s'adapter aux enjeux à venir pour le monde de l'éducation.

Il y a une prise de conscience que le travail des enseignants est en pleine refonte et se dirige vers des exigences nouvelles, vers un nouveau métier, ce qui implique un renouveau de la posture enseignante. Les enseignants voient leur travail se déployer vers l'acquisition de nouvelles compétences à savoir, éducateur, coach, animateur, artisan, collaborateur, acteur social, praticien réflexif.

Le développement d'un nouveau modèle identitaire doit se réaliser à partir d'une réforme de la formation initiale et d'une révision de la formation continue (plans de formation), ainsi que par une refonte du travail enseignant au quotidien au sein des établissements scolaires, à savoir :

### **Au niveau de la formation initiale**

- un travail sur la dimension « vocationnelle » du métier à l'entrée de la formation initiale ;

- une révision et un remaniement en profondeur des modalités de la formation initiale des enseignants (préalable à un renouveau du fonctionnement de l'école) avec des dispositifs de stages et d'accompagnement (participer à la vie des écoles et notamment de l'enseignement spécialisé grâce à des périodes de stage conséquentes), et à partir de l'observation d'un enseignant titulaire de classe ;
- une formation sur les nouvelles facettes du métier, sur la réflexivité (amener les enseignants à réfléchir à leur métier), sur la communication (« bien se faire comprendre » des élèves), ainsi que sur l'action collective ;
- l'appréhension de la complexité du métier à savoir, devenir technicien didacticien, personne à l'écoute, artisan créateur, praticien réflexif, collègue ressource, expert disciplinaire, mais aussi spécialiste de l'enfance et de l'adolescence.

### **Au niveau des enseignants**

- la responsabilisation de chaque enseignant au niveau de sa discipline, mais également en ce qui concerne les compétences transversales à développer chez les élèves ;
- le développement du travail collaboratif, et d'une posture réflexive à l'égard des pratiques ;
- la possibilité de bénéficier d'une année sabbatique pour l'exploration et l'étude du système scolaire.

### **Au niveau des directions**

- l'exigence d'une formation en termes de gestion pédagogique, relationnelle, et d'équipe ;
- la diminution drastique du temps consacré à la gestion administrative ;
- le développement de nouvelles compétences en lien avec les exigences du PPEE.

### **Au niveau des établissements scolaires**

- l'identification des ressources internes (TIC, projets transversaux) à l'école, mais aussi externes (AMO, acteurs associatifs...), et la collaboration avec d'autres écoles ;
- la mutualisation et la valorisation de tous les projets, de toutes les initiatives qui existent au sein des établissements ;
- la mise en place de cadres intermédiaires dans les écoles pour structurer des travaux de groupe d'enseignants ;
- l'engagement effectif d'un enseignant dans une école, à partir du moment où l'agent adhère au projet d'établissement ;
- le travail sur les stéréotypes, les préjugés, les discriminations pour tous les acteurs de l'école ;
- la diversification des outils d'évaluation du fonctionnement d'une école dans la mesure où les indicateurs de réussite sont multiples à savoir, l'innovation

pédagogique, la pédagogie institutionnelle, le bien-être des élèves et des enseignants, etc.;

- la gestion de l'écart entre les innovations pédagogiques et le cadre trop formel de l'enseignement, souvent sclérosant.

### **Au niveau du politique**

- la création d'écoles, une mise à disposition d'infrastructures, d'espaces suffisants et adaptés, de matériel scolaire approprié, afin de se donner les moyens matériels de grandes ambitions pédagogiques (travail collaboratif, compétences transversales et numériques, partenariat et tutorat, plans de formation en cours de carrière, etc.) ;
- l'amélioration de la qualité d'accueil dans des bâtiments agréables et un soin particulier à exiger au niveau du cadre de vie ;
- la mobilisation de la FWB afin de rationaliser les dépenses en évitant la dispersion des moyens du système éducatif ;
- la suppression de la mobilité professionnelle (changements réguliers d'écoles) des enseignants qui nuit à la qualité de l'enseignement et s'érige comme le frein prévisible à la future réussite du Pacte ;
- la valorisation de la mobilité professionnelle qui dynamise la carrière à savoir, accéder à d'autres fonctions, notamment en fin de carrière (mais pas seulement), et la possibilité d'accompagner des jeunes enseignants (tutorat, mentorat) ;
- le rappel que le PPEE s'est construit en lien avec les articles du décret missions de 1997, et en est à la fois une émanation et une application concrète ;
- l'organisation de formations continues communes à tous les réseaux, en lien avec les mesures du PPEE, et qui permettent de s'exercer à la co-construction de projets, à l'instauration de pratiques de co-enseignement, à la dynamique de travail transversal, à l'instauration d'un langage et de concepts d'apprentissage communs, et à l'investissement dans de nouvelles initiatives.

### **Au niveau de la société**

- la valorisation et le respect des acteurs pédagogiques et éducatifs par les élèves, les parents, les familles, et la société en général ;
- la connaissance et la reconnaissance de la fonction des enseignants et du travail qu'ils réalisent au service des élèves et de la communauté ;
- le travail sur l'image et le respect des enseignants par les autres enseignants, la direction, les élèves, les parents, les politiques ; sur la valorisation de l'image professionnelle des enseignants dans les médias.

***« Une perspective d'amélioration du système éducatif en FWB repose peut-être sur une transformation en profondeur de l'identité professionnelle des enseignants qui***

***d'enseignants agents, acteurs ou auteurs de leurs pratiques pédagogiques deviendraient des enseignants chercheurs. Le monde évolue de manière fulgurante, les connaissances se transforment en profondeur, les attentes de changement sont exigeantes mais légitimes. Il est nécessaire que les enseignants soient à la pointe de ces changements. »***

### **Commentaire**

De manière générale, il est frappant pour l'IFC de constater que ses formateurs et les opérateurs de formation ressentent, dans quasiment toutes les formations, une « préoccupation », une « tension » par rapport au système éducatif en mutation. Cet état d'esprit, probablement inhérent à tout changement de cette ampleur, se doit d'être reconnu. Il sera certainement amené à être accompagné pour éviter incompréhension, souffrance, voire rejet des acteurs de l'enseignement, même de tous ceux qui a priori envisagent le PPEE comme un dispositif positif et nécessaire à l'amélioration du système éducatif.

## Annexes

- A. Participant.e.s aux 16 ateliers thématiques du Pacte pour un enseignement d'excellence (PPEE) 2017-2018
- Enseignants du secondaire ordinaire: 27
  - Enseignants du secondaire spécialisé : 4
  - Partenaires extérieurs (représentants ASBL, formateurs, détachés pédagogiques,..) : 5
  - Agents CPMS (AS, psychologues, travailleurs médico-social) : 37
  - Conseillers pédagogiques : 3
  - Direction enseignement fondamental : 9
  - Direction enseignement spécialisé : 5
  - Direction enseignement maternel : 2
  - Enseignants du primaire : 10
  - Enseignantes du maternel : 5
  - Enseignants du spécialisé fondamental : 4
  - Enseignants du spécialisé secondaire : 4
  - Direction CPMS : 3
  - Educateur : 1
- B. Décret "Missions" 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

### CHAPITRE II. Des objectifs généraux de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.

Art. 6. La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

- 1°) promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;
- 2°) amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;
- 3°) préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;
- 4°) assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

- C. Le tronc commun allongé repose sur 7 domaines d'apprentissages :
1. Maîtriser les langues (maternelles, modernes et anciennes)
  2. Promouvoir les arts et la culture (domaine dit « PECA »)
  3. Maîtriser les sciences
  4. Renforcer l'éveil (Histoire, Géographie, Sciences Economiques et Sociales)
  5. Favoriser le bien-être et la santé par des activités physiques (EPS)
  6. Stimuler la créativité et l'esprit d'entreprendre
  7. Apprendre à apprendre