

LES ENJEUX D'UN TRONC COMMUN POLYTECHNIQUE ET PLURIDISCIPLINAIRE



© Eva Matylda - Pixabay

Michaël LONTIE

ÉTUDE UFAPEC

DÉCEMBRE 2020 | 21.20/ET4



Résumé:

Un changement de perspective pour l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) était attendu par de nombreux acteurs de l'enseignement et de la société. Le pacte pour un enseignement d'excellence (PEE) a suscité des réactions très diverses dans la presse et sur les réseaux sociaux. L'un des changements fondamentaux du PEE, c'est la perspective d'un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire. Mais que recouvrent ces termes ? Nous observons dans cette étude que la notion de "tronc commun" est soumise à interprétation et que le PEE opte pour une interprétation stricte. Après avoir défini les objectifs du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire, nous identifions ici une série d'enjeux, de balises et de points d'attention liés à cette perspective.

Mots-clés :

Tronc commun, polytechnique, pluridisciplinaire, Pacte pour un enseignement d'excellence, PEE, transitions, réforme, référentiels, programmes

Remerciements:

Nous tenons à remercier chaleureusement Claudia Dodion (service général des infrastructures scolaires subventionnées), Masanka Tshimanga (SLFP-Enseignement), Frédéric Coché (FédEFoC), Éric Daubie (FESeC), Laurent Divers (direction générale du pilotage du système éducatif), Roland Lahaye (CSC-Enseignement), Geoffroy Leclercq (direction générale du pilotage du système éducatif), Marc Romainville (UNamur) et Pierre Waaub (SEL-SETCa) pour leurs apports respectifs et le temps qu'ils ont accepté de nous consacrer dans le cadre de cette étude.



Avec le soutien du Ministère
de la Fédération Wallonie-Bruxelles



Sommaire

Introduction.....	5
1. Qu'est-ce qu'un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire ?	7
1.1. Qu'entend-on par "tronc commun" ?	7
1.2. Qu'entend-on par "tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire" ?.....	10
2. A propos des référentiels et programmes du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire	14
3. Les épreuves certificatives externes comme horizon.....	20
4. La formation initiale et continuée des enseignants comme condition de réussite du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire	22
5. La crise sanitaire et son impact sur la mise en œuvre du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire	26
6. Des infrastructures adaptées aux ambitions du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire	27
7. Pourquoi l'UFAPEC réclame-t-elle un tronc commun véritablement polytechnique et pluridisciplinaire ?	31
8. Les balises et points d'attention de l'UFAPEC concernant la mise en œuvre du tronc commun envisagé par le PEE	33
8.1. La question de l'allongement du tronc commun	33
8.2. Equilibre dans les épreuves externes.....	35
8.3. Une attention particulière pour les périodes de transition	36
Conclusion	38
Bibliographie	39



Introduction

Lors de nos réunions régionales, de nos assemblées générales ou encore de nos différents groupes de travail en lien avec le parcours scolaire des élèves, de nombreux parents nous interpellent sur le modèle d'enseignement proposé en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) et ses effets sur la réussite et l'estime de soi des élèves. L'opportunité d'avoir des parcours individualisés, la différenciation et la nécessité de proposer un bagage commun en adéquation avec les défis d'une insertion sociale et professionnelle pour chacun reviennent régulièrement lors de nos rencontres avec les parents. La relégation dans des filières a priori moins reconnues au niveau de l'école et par la société, sur base d'une vision souvent très partielle des compétences et des aspirations du jeune concerné, est aussi une question qui revient souvent. La nécessité de valoriser l'enseignement qualifiant et, avec lui, les savoirs et compétences qui y sont enseignés, au même titre que l'enseignement de transition en est une autre.

Le pacte pour un enseignement d'excellence (PEE) propose une réforme en profondeur de l'enseignement obligatoire. S'il reste dans la continuité des objectifs généraux fixés par le décret Missions de 1997¹, les discussions qui ont conduit à la publication de l'Avis n°3² du groupe central du pacte en mars 2017 (avis adopté ensuite comme plan de réforme par le gouvernement) et les discussions qui ont encore cours aujourd'hui dans la structure qui lui a succédé, c'est-à-dire le comité de concertation du pacte, ont déjà fait évoluer partiellement et vont continuer à considérablement modifier le visage de l'enseignement en FWB. Peut-être trop, pour certains. Sans doute pas assez pour d'autres. Des sentiments souvent partagés lorsque les négociations accordent une place au compromis.

L'un des changements fondamentaux prônés par le PEE, c'est la mise en œuvre d'un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire. Mais que recouvrent ces termes ? Nous observerons que la notion de "tronc commun" est soumise à interprétation et il nous faudra circonscrire l'interprétation retenue dans le cadre du PEE. C'est à partir de là que nous pourrons définir les objectifs du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et identifier une série d'enjeux, de balises et de points d'attention liés à cette perspective. Pourquoi une telle réforme ? Comment garantir que, sur le terrain, la mise en place d'un tronc commun véritablement polytechnique et pluridisciplinaire va s'appliquer pour tous les élèves, dans toutes les écoles dans les perspectives inscrites dans le PEE ? Nous verrons par exemple ce qu'il en est des référentiels, soit ce qui correspond aux attendus en matière de savoirs, savoir-faire et compétences pour tous les élèves des écoles organisées ou subventionnées en FWB au fil de leur scolarité. En quoi leur réécriture, en cours de finalisation, modifie-t-elle les perspectives de l'école et participe-t-elle à la

¹ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997 : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557_053.pdf. Il est désormais, avec de nombreux autres décrets, intégré dans le code de l'enseignement. Cf. Décret portant les livres 1 et 2 du code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun du 3 mai 2019 : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/47165_000.pdf.

² Avis n°3 du groupe central du pacte, 7 mars 2017 : http://enseignement.be/download.php?do_id=15735.



rencontre des objectifs du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire ? Nous questionnerons les conditions de mise en place, notamment eu égard à la situation sanitaire (qui ne simplifie pas la tâche, notamment en ce qui concerne les formations des enseignants et futurs enseignants sur le futur tronc commun). Par ailleurs, qu'est-on en droit d'attendre des futures évaluations externes certificatives (le certificat d'études de base [CEB] ou le certificat de tronc commun [CTC]) pour assurer le changement de cap insufflé par le PEE ? Toutes ces questions seront nourries d'avis et de réflexions de nombreux acteurs ayant participé, chacun à leur manière, à la construction du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire. L'UFAPEC en fait partie et nous clôturerons cette étude en identifiant des balises et des points d'attention qui nous sont chers.

1. Qu'est-ce qu'un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire ?

Il semble utile, dans un premier temps, de définir le terme "tronc commun" et ce que l'on entend lorsque l'on qualifie celui-ci de "polytechnique" et de "pluridisciplinaire".

1.1. Qu'entend-on par "tronc commun" ?

Pour faire simple, mais nous ne pourrions pas ici nous contenter de cette simple définition, il s'agit de l'ensemble des années durant lesquelles les élèves disposent tous des mêmes grilles horaires, toutes disciplines confondues. Ils ont donc le même nombre d'heures de mathématique, français, éducation physique, éveil - initiation scientifique, etc., en fonction de l'année dans laquelle ils sont. Nous verrons ce qu'il en est des activités complémentaires au 1^{er} degré du secondaire (que l'on appelle souvent dans le langage courant "options", comme par exemple le latin, l'expression plastique, la coiffure, l'agronomie...³) suivant l'interprétation faite de la notion de "tronc commun".

Dans chaque établissement scolaire subventionné ou organisé par la FWB, les différentes disciplines sont soumises aux mêmes référentiels⁴. Ces référentiels⁵ définissent, dans leur mouture actuelle, les "socles de compétences", à savoir les compétences minimales à acquérir par chaque élève à un moment déterminé de sa scolarité : fin de 2^e primaire, fin de 6^e primaire et fin de 2^e secondaire. Les référentiels du tronc commun tel que définis par le pacte (seul le référentiel des compétences initiales [maternelles] est aujourd'hui, et depuis la rentrée 2020, d'application - les autres référentiels sont prêts, mais doivent être approuvés par le Parlement dans le courant 2021) sont beaucoup plus précis et déterminent les savoirs, savoir-faire et compétences ainsi que les attendus pour chaque année du tronc commun. Nous y reviendrons.

Avec le décret Missions (1997), on avait un parcours commun appelé "école du fondement", des maternelles jusqu'à la fin de la 2^e secondaire. L'objectif prioritaire consistait jusque-là à exiger une égalité des acquis à 14 ans (âge des élèves ayant un parcours sans échec). L'enseignement rénové (1971) avait, pour sa part, fait de l'égalité d'accès à l'enseignement secondaire une priorité. Désormais, dans le code de l'enseignement⁶ (dont les deux premiers livres sont d'application depuis le 1^{er} septembre

³ Exemples tirés de la liste des activités complémentaires pour l'année 2016-2017 reprise dans la circulaire suivante : [http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%205903%20\(6135_20161004_141046\).pdf](http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%205903%20(6135_20161004_141046).pdf).

⁴ Les référentiels déterminent les compétences et savoirs de base attendus dans une discipline particulière pour une année, un degré ou un cycle. Approuvés par le parlement de la FWB, ces référentiels constituent le contrat de base entre l'école et la société. C'est sur base de ceux-ci que les pouvoirs organisateurs rédigent leurs programmes, lesquels déterminent des contenus et des situations d'apprentissage, des orientations méthodologiques, etc., et sont approuvés par le ministre en charge de l'enseignement obligatoire.

⁵ Dont la première version remonte à 1994, mais qui seront finalisés dans le sillage du décret Missions de 1997.

⁶ Cf. Décret portant les livres 1 et 2 du code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun du 3 mai 2019 : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165_000.pdf.



2020), le tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire est institué et couvre l'enseignement maternel, l'enseignement primaire et le degré inférieur de l'enseignement secondaire (donc jusqu'en fin de 3^e secondaire à l'horizon 2030) selon des modalités décrites dans le livre 2.

Mais qu'en est-il de ces différentes interprétations autour de la notion de "tronc commun" ?

A) Une *interprétation stricte* :

Une *interprétation stricte* de la notion de "tronc commun" implique qu'il ne peut pas être question d'activités complémentaires (cours à options) dans cette grille horaire. Cette *interprétation stricte* est celle qui prévaut dans l'Avis n°3 du groupe central du pacte⁷.

Dès lors, selon cette interprétation, et conformément à ce qui est inscrit dans l'Avis n°3, le tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire concerne d'ores et déjà l'enseignement maternel, et ce depuis le 1^{er} septembre 2020. A cet effet, un référentiel commun, dénommé référentiel des compétences initiales, est d'application pour les trois années du maternel depuis septembre dernier. Les élèves du primaire demeurent dans le tronc commun ancienne mouture (dénommé dans le décret mission "continuum pédagogique") pour l'année scolaire 2020-2021. Les élèves de 1^e et 2^e primaire seront concernés dès 2022-2023, après que le gouvernement ait décidé de reporter d'un an le calendrier initial en raison de la crise sanitaire. On ignore encore si les élèves de 2^e primaire en 2021-2022 inaugureront le nouveau tronc commun chaque année jusqu'à leur arrivée en 3^e secondaire en 2028-2029⁸ comme prévu au départ (leurs aînés devraient en tout cas rester dans la mouture actuelle). Cela signifie que le PEE prévoit un allongement progressif du tronc commun jusqu'à 15 ans (cf. Avis n°3), soit un allongement du tronc commun de trois années de scolarité par rapport à ce qui existe aujourd'hui au regard de l'*interprétation stricte* (puisque les écoles secondaires peuvent actuellement proposer des activités complémentaires dès la 1^e année commune [1C]).

B) Une *interprétation souple* :

Une *interprétation souple* consiste à considérer qu'actuellement le tronc commun se termine en fin de deuxième secondaire, la séparation en filières (général, technique de transition, technique de qualification et professionnel) intervenant à ce moment-là. Cette *interprétation souple* ne prend donc pas en compte les activités complémentaires comme élément exclusif de la notion de "tronc commun" ou de "parcours commun" tel que défini dans le décret Missions.

⁷ Avis qui, pour rappel, est le résultat d'un consensus auprès des principaux acteurs concernés par l'enseignement obligatoire : les fédérations de pouvoirs organisateurs (FPO), les syndicats enseignants, les organisations représentatives des parents et des associations de parents (FAPEO et UFAPEC), l'administration générale de l'enseignement (AGE) et le gouvernement de la FWB (constitué, en mars 2017, du cdH et du PS)

⁸ Cf. https://www.rtbf.be/info/belgique/detail_pacte-d-excellence-l-allongement-du-tronc-commun-jusqu-a-la-fin-de-la-3e-secondaire-definitivement-valide?id=10210812.



Dans la déclaration de politique communautaire (DPC) 2019-2024, il apparaît également que l'on fait appel à une *interprétation souple* lorsque celle-ci indique, en page 8 : « Le Gouvernement veillera à renforcer l'orientation positive des élèves en vue de faciliter la transition vers la quatrième année de l'enseignement secondaire. Dans cet esprit, il demandera au comité de concertation du Pacte⁹ d'indiquer les modalités concrètes afin de renforcer les activités orientantes¹⁰ en troisième année de l'enseignement secondaire, sans affaiblir les apprentissages de base. Les établissements scolaires pourront adapter ces activités orientantes aux élèves qui le souhaitent par :

- une réorganisation des cours qui permettrait aux établissements qui le souhaitent d'accorder quatre semaines spécifiques sur l'année ;
- et/ou une période s'échelonnant tout au long de l'année dans le cadre d'un huitième domaine¹¹ à créer (30 périodes).

Ces activités orientantes peuvent représenter 4-5 périodes par semaine pour les écoles qui en font le choix. »¹²

Ce qui est dit dans la déclaration de politique communautaire vise la possibilité pour les écoles d'introduire des parcours différenciés dès la dernière année du tronc commun à concurrence de 4 à 5 périodes par semaine ou jusqu'à quatre semaines à temps plein. D'où notre sentiment ici, à certains égards, d'une *interprétation souple* de la notion de tronc commun jusqu'à 15 ans. Cela a fait l'objet d'un accord de gouvernement (PS-MR-ECOLO) fin novembre 2019, avec toutefois quelques balises :

- les activités orientantes ne pourront pas permettre de modifier les grilles horaires du tronc commun ni amener à une réduction des périodes consacrées à l'accompagnement des élèves ;
- chaque élève aura la possibilité d'explorer la diversité des possibilités offertes à la fois par la filière de transition et par la filière métiers (encore trop souvent appelée filière de qualification).

Pour plusieurs acteurs de l'enseignement, dont l'UFAPEC, le renforcement des activités orientantes en dernière année du tronc commun uniquement pourrait réduire la nécessité soulignée par l'Avis n°3 de construire le projet d'orientation des élèves de manière progressive tout au long du tronc commun. Nous savons combien les écoles actuellement essaient bien souvent de repousser les activités d'orientation au plus près de l'heure de sortie des élèves pour éviter un départ anticipé... Un élève reste un élève à l'heure de compter les subventions de fonctionnement et le nombre de périodes

⁹ Organe chargé de superviser les travaux en cours relatifs au PEE. Il a été créé sur les bases du groupe central du PEE et est constitué des fédérations de pouvoirs organisateurs (FPO), des syndicats enseignants, des organisations représentatives des parents et des associations de parents (FAPEO et UFAPEC), de l'administration générale de l'enseignement (AGE) et du gouvernement de la FWB.

¹⁰ Activités destinées à explorer la diversité des possibilités offertes par l'enseignement de transition et l'enseignement qualifiant.

¹¹ Référence aux sept domaines du tronc communs établis par l'Avis n°3. Ce huitième domaine, extrait du septième, est désormais appelé « apprendre à s'orienter ».

¹² Déclaration de politique communautaire 2019-2024, septembre 2019, p. 8 :

<https://gouvernement.cfwb.be/files/Documents/D%c3%a9claration%20de%20Politique%20Communautaire%202019-2024.pdf>.



professeurs (NTPP¹³). C'est pourquoi l'UFAPEC plaide pour l'étalement de ces activités orientantes sur les trois dernières années du tronc commun plutôt que de tout rassembler en dernière année. De plus, l'Avis n°3 du PEE indique que l'orientation doit s'inscrire dans une dynamique orientante dès le début du tronc commun¹⁴, par des moyens divers et par la découverte progressive de la diversité des possibles. Pour apprendre à faire des choix, il faut d'abord avoir appris à prendre goût. Et pour prendre goût, il faut au préalable avoir eu l'occasion de goûter. L'élève doit donc devenir le premier acteur de son orientation, aidé par la découverte de contenus et de contextes variés tout au long de sa scolarité (et pas massivement à l'heure de faire des choix, dans l'urgence imposée par le moment du parcours).

Notons que nous avons volontairement introduit ici le terme "filiera métiers" en lieu et place du terme "filiera de qualification". La réforme de l'après-tronc commun n'est pas encore à l'ordre du jour, mais nous insistons sur le fait que l'appellation "filiera métiers" permettrait, symboliquement, de se débarrasser des préjugés négatifs entourant aujourd'hui le qualifiant (trop souvent injustement d'ailleurs). Si nous voulons que, tant la filiera de transition que la filiera métiers soient considérées dans le futur comme deux filieres d'excellence, avec des objectifs clairs (préparer au supérieur pour la première et préparer à l'exercice d'un métier et de son évolution dans le temps pour la seconde) et pouvant attirer des profils d'élèves très divers, le changement opéré devra aussi passer par les mots et leur poids symbolique.

Dans le même ordre d'idée, pour appuyer la continuité des apprentissages tout au long du tronc commun, il serait opportun de ne plus parler d'années du primaire et d'années du secondaire, mais bien de dénommer chaque année comme la énième année du tronc commun. Cela donnerait, selon que l'on inclut ou non les trois années de compétences initiales (maternelles), de la 1^e à la 12^e TC ou de la 1^e à la 9^e TC.

1.2. Qu'entend-on par "tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire" ?

Le principe d'un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire consiste à développer des savoirs, savoir-faire et compétences de base solides et communs pour tous les élèves jusqu'à un moment déterminé, tout en proposant une variété de formes,

¹³ Le nombre total de périodes professeurs (NTPP) est calculé sur base du nombre d'élèves présents dans l'école (officiellement) le 15 janvier de l'année précédente, sur base du nombre de cours et du nombre d'élèves suivant ces cours.

¹⁴ En page 69 de l'Avis n°3, nous pouvons lire : « le modèle de l'approche orientante - concept dynamique pour favoriser, dès le plus jeune âge, le développement de l'identité de l'élève et la prise de conscience des réalités du monde extérieur - repose sur trois principes directeurs dont on peut remarquer la cohérence avec ceux qui président à la redéfinition et au renforcement du tronc commun :

- l'insertion de contenus liés à l'orientation dans les contenus des cours ;
- la création de partenariats entre professionnels de l'enseignement, professionnels de l'orientation et partenaires externes ;
- la mobilisation des élèves dans la construction de leurs apprentissages soutenus par l'ensemble de l'équipe éducative. »

Avis n°3 du groupe central du pacte, 7 mars 2017 : http://enseignement.be/download.php?do_id=15735, pp. 69-70.



de contextes d'apprentissage et une différenciation pédagogique¹⁵ assumée, réfléchie, engagée. L'objectif étant de permettre à chaque enfant de comprendre, de prendre plaisir et de s'investir dans les apprentissages. Notamment en vue d'une plus grande équité entre les élèves et pour une orientation ultérieure dans des filières et des options de spécialisation réfléchies et positivement choisies.

Ceci est exprimé de la manière suivante dans l'Avis n°3 du PEE :

« Les grandes finalités d'un tronc commun redéfini et renforcé - polytechnique et pluridisciplinaire - consistent dans la plus grande maîtrise des compétences disciplinaires de base et d'un bagage commun de savoirs fondamentaux par tous les élèves ; la construction d'une citoyenneté commune reposant sur un ensemble de valeurs et de références partagées ; la promotion d'une plus grande égalité sociale face à l'école ; et la garantie de la maturation du choix d'orientation ultérieur, notamment par le recul du choix des filières de spécialisation.

En s'engageant dans un cursus commun, les élèves devront s'ouvrir à une même pluralité de champs de connaissances et de compétences, qu'ils devront maîtriser avec un niveau d'exigence bien calibré. Il est important que les élèves trouvent un plaisir d'apprendre et une motivation renouvelés, par l'accès à des savoirs variés et des rythmes d'apprentissages adaptés à chacun et qu'ils développent le goût de l'effort et de l'engagement. L'école devra dès lors inciter l'ensemble des élèves à travailler les différentes formes d'intelligences et d'aptitudes, également valorisées, en leur faisant bénéficier d'approches pédagogiques diversifiées. Ces différents aspects sont l'objet des mêmes apprentissages pour tous. »¹⁶

Dans le cadre des travaux du PEE, la question a été de déterminer quels étaient les différents champs de savoirs, savoir-faire et de compétences à travailler et à acquérir pour que chaque élève puisse se construire des perspectives d'avenir individuelles et pour que l'ensemble des élèves dispose d'un bagage commun suffisant pour faire société. Ceci avant de se poser la question de la durée du tronc commun. Par ailleurs, des équilibres ont été déterminés, en soulignant par exemple le fait que les huit domaines d'apprentissage définis par le PEE¹⁷ ne sont aucunement hiérarchisés. Autre forme d'équilibre précisé : la nécessité d'un renforcement des savoirs, lesquels pourront être utilement matérialisés et contextualisés dans l'équilibre savoirs/savoir-faire/compétences.

Au nombre de sept dans l'avis n°3, les domaines ont donc été portés à huit suite à la DPC 2019-2024, le domaine « apprendre à s'orienter » ayant été extrait du domaine « apprendre à apprendre et à poser des choix » pour en faire un domaine à part entière.

Les cinq premiers domaines sont spécifiques (c'est-à-dire attachés à des disciplines déterminées) tandis que les trois derniers sont transversaux (c'est-à-dire à aborder de manière transversale à l'ensemble des disciplines) :

¹⁵ Lire à ce sujet : SCHMIDT, J.-P., *J'ai le droit d'apprendre différemment, non ?*, analyse UFAPEC n°05.20, mai 2020 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/0520-differenciation.html>.

¹⁶ Avis n°3 du groupe central du pacte, 7 mars 2017, p. 49 :

http://enseignement.be/download.php?do_id=15735

¹⁷ Cf. ci-dessous.



- **Domaine 1 - Français, arts et culture** : déterminé par les référentiels « Français - Langues anciennes » et « Éducation culturelle et artistique »¹⁸ ;
- **Domaine 2 - Langues modernes** : déterminé par le référentiel « Langues modernes » ;
- **Domaine 3 - Mathématiques, sciences et techniques** : déterminé par les référentiels « Mathématiques », « Sciences » et « Formation manuelle, technique, technologique et numérique » ;
- **Domaine 4 - Sciences humaines, éducation à la philosophie et à la citoyenneté, religion ou morale** : déterminé par les référentiels « Formation historique, géographique, économique et sociale » et « Éducation à la philosophie et à la citoyenneté » ;
- **Domaine 5 - Éducation physique, bien-être et santé** : déterminé par le référentiel « Éducation physique, bien-être et santé »
- **Domaine 6 - Créativité, engagement et esprit d'entreprendre**
- **Domaine 7 - Apprendre à apprendre et à poser des choix**
- **Domaine 8 - Apprendre à s'orienter**

Le fait que ces trois derniers domaines soient transversaux a fait, et fait toujours, l'objet d'une inquiétude légitime. En effet, l'expérience nous montre que les visées transversales, si elles ne sont pas explicitement intégrées dans les référentiels et les programmes, passent régulièrement au second plan des priorités lorsque l'enseignant planifie sa matière ou se retrouve acculé à faire des choix en fin d'année "pour arriver au bout de son programme". C'était l'un des points d'attention portés par la commission des référentiels et des programmes¹⁹. Pour éviter, ou à tout le moins endiguer ce phénomène, il a été décidé que ces trois domaines seraient intégrés dans chaque référentiel. Considérés comme complémentaires et présentant de nombreuses interconnexions, ils sont repris dans chaque référentiel au travers de six visées transversales :

- Se connaître et s'ouvrir aux autres ;
- Apprendre à apprendre ;
- Développer une pensée critique et complexe ;
- Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre ;
- Découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles ;

¹⁸ Notons qu'il s'agit chaque fois ici des référentiels du primaire et du secondaire, un référentiel des compétences initiales ayant été rédigé pour le maternel. Ce référentiel des compétences initiales a été implémenté et a cours depuis septembre 2020. Il prend en compte tous les domaines, à l'exception du domaine 8 (apprendre à s'orienter).

¹⁹ Commission créée pour harmoniser les référentiels entre eux et pour s'assurer qu'ils rencontrent bien les attentes énoncées dans l'Avis n°3.



- Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.

Sur base de ces six visées, chaque référentiel déploie des perspectives propres aux disciplines qu'il embrasse et donne des exemples de contenus ou d'attendus. Ceci pour rencontrer chacune d'elles en cohérence avec les savoirs, savoir-faire et compétences qui doivent être travaillés à tel ou tel moment de la scolarité.

2. A propos des référentiels et programmes du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire

A l'heure où nous écrivons ces lignes, nous ne savons pas encore comment le gouvernement va recevoir les référentiels aujourd'hui rédigés et si des ajustements devront être opérés, ni comment les programmes (propres à chaque réseau d'enseignement), pour la grosse majorité en cours de réalisation, vont s'approprier et décliner les différents contenus et attendus. Si nous pouvons nourrir quelque espoir, nous ne savons pas comment, sur le terrain, les visées transversales décrites dans chaque référentiel pourront effectivement être demain mieux rencontrées qu'hier. Cependant, nous ne pouvons que constater que la précision quant aux contenus et aux attendus apportés par les nouveaux référentiels, année par année, est de nature à rassurer. Les référentiels qui ont cours actuellement²⁰ en primaire et en secondaire déterminent des socles de compétences à atteindre à l'issue d'un certain niveau, correspondant à plusieurs années scolaires. Pour ce qui concerne le tronc commun actuel (maternel, primaire et les deux premières années du secondaire), le cursus est découpé en trois niveaux d'acquisition des socles de compétences (en fin de deuxième primaire, en fin de sixième primaire et en fin de deuxième secondaire). Qu'est-ce qui explique ce changement de cap ? Le découpage des attendus année par année plutôt que sur plusieurs années scolaires devrait assurer plus de clarté sur ce qui doit être vu et quand, permettre une progression spiralaire²¹ des apprentissages beaucoup plus précise et faciliter les éventuels changements d'école en cours de parcours, nous disent ceux qui ont encadré les travaux des nouveaux référentiels. Autre élément déterminant : la précision des référentiels va homogénéiser les apprentissages d'un réseau d'enseignement à l'autre. En effet, les référentiels étant communs à tous les réseaux (à la différence des programmes), cela va d'autant plus assurer l'homogénéité des contenus d'apprentissage du tronc commun sur l'ensemble de la FWB (d'une école à l'autre et d'un réseau à l'autre). Au détriment de la liberté pédagogique, diront peut-être certains... Il est clair qu'une lecture attentive des référentiels du nouveau tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire montre certaines velléités ou frustrations à investir le champ pédagogique : comment, en effet, ne pas avoir la tentation d'interférer sur le "comment" lorsque l'on veut préciser et encadrer le "quoi" dans cette perspective d'homogénéisation que nous venons d'évoquer ? Mais le rôle spécifique des programmes demeure et l'enseignant, dans sa classe, aura toujours un rôle, certes encadré mais prépondérant, dans l'approche ou les approches pédagogiques effectivement mobilisées avec ses élèves. Nivellement par le bas, diront peut-être d'autres... Ce n'est pas à exclure d'un revers de la main, mais ce n'en est pas plus une évidence : l'homogénéité accordée par les référentiels donne le cadre a minima des attendus et n'empêche ni le dépassement, ni les approches pédagogiques spécifiques. Par ailleurs, le rééquilibrage par discipline provoqué par la création des huit domaines va peut-être déclencher un regain motivationnel bénéfique ou une meilleure compréhension des contenus grâce à une plus grande variété des contextes

²⁰ Cf. Enseignement.be - Référentiels de compétences - Les Socles de compétences : <http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295>.

²¹ La méthode spiralaire des apprentissages consiste à aborder un même type de contenu de manière progressive, de plus en plus complexe et élaborée tout au long du cursus scolaire.

d'apprentissage chez de nombreux élèves aujourd'hui mis en difficultés par le système scolaire en place. C'est en tout cas, entre autres paris, l'un des paris du PEE.

Lorsque nous questionnons certaines des chevilles ouvrières du PEE sur les aspects révolutionnaires des nouveaux référentiels, celles-ci pointent différents éléments. Marc Romainville²² a piloté, dans un premier temps, le groupe de travail consacré aux « sens, valeurs, objectifs et mission de l'école du 21^e siècle », a ensuite présidé le groupe de travail dédié au « tronc commun », pour présider, dans un troisième temps, la « commission des référentiels » rebaptisée dans un quatrième temps « commission des référentiels et des programmes »²³. Il pointe l'élargissement (ou le rééquilibrage) des champs d'apprentissage.

Premièrement, dans une perspective polytechnique conformément à ce que l'on est en droit d'attendre d'un enseignement au XXI^e siècle, avec un renforcement substantiel de la formation manuelle, technique, technologique et numérique.

Deuxièmement, il met en évidence le parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA)²⁴, qui doit notamment être intégré dans une perspective propre à chaque établissement scolaire.

Troisièmement, nous dit-il, l'éducation physique est explicitement mise en lien avec la santé et se voit augmenté d'une heure dans la grille-horaire du secondaire.

Quatrièmement, il insiste sur l'aspect révolutionnaire des visées transversales qui invitent l'enseignant à travailler la créativité, l'esprit d'entreprendre, apprendre à apprendre... sans se bercer d'illusions : nous ne savons pas comment les enseignants vont s'approprier cette dynamique nouvelle ; les formations initiale et continuée des enseignants vont avoir un rôle indéniable à jouer à ce niveau-là.

Cinquièmement, il remarque qu'il ne faut pas seulement regarder du côté de la formation manuelle, technique, technologique et numérique pour observer l'affirmation polytechnique du nouveau tronc commun, mais que chaque discipline a une place à prendre dans cette dimension particulière.

Geoffroy Le Clercq est attaché à la direction générale du pilotage du système éducatif. Il accompagne Marc Romainville au niveau de la « commission des référentiels et des programmes » et, alors attaché au cabinet de la ministre de l'éducation Marie-Martine Schyns, il a également été son bras droit dans le cadre des travaux du groupe de travail « tronc commun » et a participé à la rédaction de la charte des référentiels. Il ajoute à propos des nouveaux référentiels que, s'ils sont plus volumineux que les précédents, ils ne présentent pas une surcharge au niveau de la quantité de matière, afin que les essentiels puissent effectivement être rencontrés. S'ils sont plus volumineux, c'est essentiellement parce qu'ils sont plus précis. Le fait qu'ils soient construits annuellement, nous dit Geoffroy Le Clercq, a pour but de lisser les transitions et de permettre une

²² Marc Romainville est professeur ordinaire à l'Université de Namur (UNamur), en charge du service de pédagogie universitaire.

²³ Cette commission avait pour mission d'assurer que les référentiels respectaient les principes édictés par la charte des référentiels approuvée par le gouvernement de la FWB en octobre 2017, en lien avec les services de l'inspection, des experts et les représentants des réseaux. Cette tâche a depuis lors été étendue aux programmes (d'où le changement de nom en cours de route).

²⁴ Lire à ce sujet : BAIE, F., « Le PECA "parcours d'éducation culturelle et artistique" permettra-t-il d'assurer un égal accès de tous les élèves à l'art et à la culture ? », analyse UFAPEC n°15.19, septembre 2019 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/1519-peca.html> et LONTIE, M., « Pourquoi l'enseignement doit-il investir dans la culture ? », analyse UFAPEC n°30.17, décembre 2017 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/3017-culture-et-enseignement.html>.

évolution spiralaire beaucoup plus précise des savoirs, savoir-faire et compétences. Et par rapport aux socles de compétences, il nous indique que : « Les compétences sont donc toujours bien présentes, mais il y a une importance réaffirmée des savoirs de base en tant que vecteurs culturels ou de compréhension du monde, et aussi comme éléments incontournables pour travailler des compétences ». Outre le volet numérique, qui est quelque chose de tout à fait nouveau dans les référentiels, et outre le renforcement de l'éducation culturelle et artistique, il y aura désormais l'apprentissage d'une première langue autre que la langue d'apprentissage (ndlr: le français) pour tout élève en FWB dès la 3^e primaire. A cela s'ajoutent la formation manuelle, technique, technologique et numérique, l'aspect santé associé à l'éducation physique, une plus grande importance des aspects économiques et sociaux dans le référentiel des sciences humaines, etc. « En définitive, nous dit Geoffroy Le Clercq, nous avons des référentiels plus riches, plus en phase avec la société telle qu'elle est aujourd'hui, qui traitent d'enjeux contemporains et qui, s'ils n'étaient pas nécessairement inexistantes avant, sont désormais mieux valorisés. »

Laurent Divers était auparavant attaché au cabinet de la ministre de l'Éducation Marie-Martine Schyngs, en charge, plus particulièrement, de la question de l'accompagnement personnalisé (aussi appelé RCD - pour remédiation, consolidation, dépassement). Il est actuellement chargé de mission au sein du service d'appui pédagogique de la direction générale du pilotage du système éducatif. Il a coordonné la fin des travaux du référentiel « Français - Langues anciennes ». A propos des savoirs de base, il martèle : « Au niveau du français, nous pensons que c'est tout à fait inadmissible qu'un enfant sorte de deuxième primaire sans savoir lire ni écrire. Ça paraît évident, mais, si on lit les socles aujourd'hui, il n'est indiqué à aucun moment qu'un enfant doit savoir lire et écrire. Dès lors, avec le nouveau référentiel, en première et deuxième primaire nous faisons beaucoup de productions d'écrit. Les normes ne servent pas de critère d'évaluation à ce stade. L'abstraction d'une règle de grammaire arrive à partir de la 3^e, uniquement sur des phrases simples. Le découpage grammatical de phrases complexes n'arrive qu'en secondaire. Des normes sont toutefois bien identifiées année par année afin qu'un signal d'alerte chez l'enseignant puisse être activé sans devoir attendre la fin d'un socle ». Laurent Divers remarque, par ailleurs, qu'une nouvelle priorité est donnée à l'oral, des études ayant montré que l'usage d'un langage structuré permettait d'acquérir plus aisément la compréhension d'une norme (via des dictées faites à l'adulte, via la multiplication des opportunités de parler de manière structurée entre pairs ou à l'adulte, etc.). Faire intervenir la norme plus tard, la norme étant de l'abstraction, devrait permettre de décourager moins d'élèves incapables d'identifier un sujet, un verbe ou un complément à cet âge-là. Il faut pouvoir l'observer, nous dit Laurent Divers, mais la formalisation ne doit pouvoir bloquer personne dans les premières années du primaire. Avec les nouveaux référentiels, « on est dans des logiques d'enseignement explicite, contrairement aux socles où tu as deux ans pour faire ce que tu penses (même si c'est converti dans les programmes, évidemment). Mais par exemple, ici, on demande que, dans les trois premiers mois de première primaire, l'enfant soit immergé dans les sons et leur rapport à l'écrit [ndlr: phonèmes²⁵ et graphèmes²⁶] en allant jusqu'à indiquer le

²⁵ Le phonème est un son élémentaire de la langue parlée. Source : [Phonèmes et Graphèmes - Pratiques pédagogiques \(pratiquespedagogiques.fr\)](https://pratiquespedagogiques.fr/).

²⁶ Le graphème est une lettre ou une combinaison de lettres représentant par convention un phonème. Source : [Phonèmes et Graphèmes - Pratiques pédagogiques \(pratiquespedagogiques.fr\)](https://pratiquespedagogiques.fr/).



nombre de sons à travailler. On a donc des référentiels beaucoup plus précis, le but n'étant pas de mettre davantage l'élève en échec mais de le rendre plus compétent ».

Eric Daubie est le secrétaire général de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESeC). A propos des référentiels, il insiste bien sûr sur des éléments déjà partagés par Marc Romainville et Geoffroy Le Clercq à propos de la dimension polytechnique et artistique, pensée et articulée dès le fondamental. Il remarque aussi que les référentiels disciplinaires sont augmentés de croisements entre disciplines dont les enseignants pourront s'inspirer pour préparer leurs cours ou imaginer des collaborations avec des enseignants d'autres disciplines. Il espère en tout cas que les domaines 6, 7 et 8 seront effectivement rencontrés grâce aux visées transversales (créativité, dynamique à entreprendre, capacité à s'orienter et à poser des choix...). Restent des inconnues qui, nous dit-il sans entrer dans les détails, sont encore difficiles à juger et à appréhender six ans avant que les premières cohortes concernées n'arrivent en secondaire. Il faudra d'ici-là réfléchir à la manière dont le domaine des sciences humaines va être organisé, de manière plus ou moins intégrée (c'est la question de savoir si l'histoire, la géographie, l'économie et les sciences sociales seront scindées en plusieurs cours ou rassemblées en un seul - à l'image du cours d'étude du milieu actuellement - et sur quelles années), note Eric Daubie. Idem pour le français et les langues anciennes : quelles articulations vont être envisagées entre ces disciplines ? Cela aussi il va falloir le penser dans un futur relativement proche.

Frédéric Coché est secrétaire général adjoint de la Fédération de l'enseignement fondamental catholique (FedEFoC). Il pointe, lui aussi, l'aspect tout à fait novateur du référentiel consacré à la formation manuelle, technique, technologique et numérique, en insistant sur deux éléments particulièrement nouveaux : les aspects manuels et numériques. Ces aspects doivent désormais être rencontrés par les enseignants et plus seulement s'ils en ont envie et s'ils aiment ce type d'activités. Car, bien sûr, au fondamental, il existait déjà çà et là des projets de jardinage, de cuisine et autres. Ce qui est nouveau, c'est que c'est un passage obligé, prévu et intégré à la grille horaire via les référentiels. On aura dès lors une formation moins exclusivement intellectuelle, ce qui pourra permettre d'associer davantage d'élèves au plaisir d'apprendre, d'autant que l'aspect polytechnique du nouveau tronc commun ne se retrouve pas que dans la formation manuelle, technique, technologique et numérique. Frédéric Coché fait référence à l'éveil aux langues étrangères dès les deux premières années du primaire (P1 et P2) et à l'apprentissage d'une langue autre que le français sur l'ensemble de la FWB dès la 3^e primaire (P3). Il pointe aussi l'augmentation d'une heure d'éducation physique dans la grille-horaire dès la cinquième primaire (P5) et jusqu'à la fin du tronc commun (trois heures hebdomadaires au lieu de deux).

Actuellement, la FedEFoC travaille à la réécriture des programmes sur base des nouveaux référentiels. Si les programmes de mathématiques, de français, d'éveil et d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté avaient été réécrits entre 2013 et 2017, Frédéric Coché nous explique que pour les autres disciplines (éducation culturelle et artistique, langues, éducation physique, religion), la réécriture des programmes va permettre d'avoir quelque chose qui est beaucoup plus à jour. Ce qui était attendu par les enseignants. Sa crainte réside au niveau des programmes qui avaient été réécrits récemment et dans lesquels les enseignants s'étaient déjà formés et investis. Le risque, nous dit-il, c'est que les enseignants renoncent à s'investir de la même manière dans

l'appropriation des nouveaux programmes en estimant qu'ils changent trop souvent : « Nous n'avons pas de maîtrise là-dessus. Ce n'est pas nous qui avons décidé du timing de la réforme et on ne savait pas, en 2013, quand nous avons lancé la réécriture de nos programmes, qu'il y aurait un PEE qui viendrait. Par contre, à l'époque et suite à un sondage auprès des enseignants de notre réseau, nous avons pris en compte le fait que les programmes devaient être beaucoup plus précis sur les savoirs et savoir-faire à enseigner comme c'est le cas désormais. Donc je pense que la marche va être moins haute pour eux lorsqu'ils devront s'adapter aux nouveaux programmes et référentiels ». En effet, nous l'avons déjà dit, les nouveaux référentiels sont beaucoup plus précis sur les contenus à enseigner. Les programmes vont reprendre l'ensemble de ces contenus, en donnant des précisions. « Il peut y avoir des étapes intermédiaires avant d'arriver un apprentissage. Le référentiel donne l'attendu en fin d'année et nous détaillons les étapes intermédiaires en cours d'année dans le programme pour y parvenir. Par ailleurs, cette notion d'attendu est fort liée à l'évaluation. Nous, nous voulons que les programmes soient davantage axés sur l'apprentissage en détaillant les activités à faire en classe pour arriver aux attendus du référentiel. Ce qui clarifie beaucoup plus les choses par rapport aux programmes antérieurs où certaines tâches demandées n'étaient pas clairement identifiées comme contexte d'apprentissage ou comme contexte d'évaluation ». Frédéric Coché remarque par ailleurs une difficulté potentielle pour les enseignants du fondamental en ce qui concerne leur approche des référentiels dans la mesure où ceux-ci ont été rédigés par groupes disciplinaires. Ce qui était par ailleurs déjà le cas pour les socles de compétences. En effet, l'instituteur, à la différence d'un enseignant du secondaire, n'aura pas qu'un seul référentiel à suivre, mais plusieurs, parfois écrits très différemment : « Donc, nous, on essaye, dans nos programmes, de lisser cela un petit peu ».

Pierre Waaub est chargé de missions pour le SEL-SETCa (section de la FGTB pour les membres du personnel de l'enseignement libre). A la question de savoir en quoi les nouveaux référentiels sont révolutionnaires, il rejoint ce que nous avons déjà dit à propos de leur degré de précision, de leur découpage année par année et le fait que cela est de nature à homogénéiser les apprentissages entre toutes les écoles en FWB. Mais ce qui est tout à fait essentiel, nous dit-il, c'est l'insistance, dès le maternel, à la langue scolaire. Quant aux huit domaines, il souligne que ceux-ci ont été pensés pour donner plus de sens à l'école. Le PECA ne s'intéresse pas seulement aux aspects culturels et artistiques théoriques, descriptifs, mais également à la pratique artistique et à la confrontation au milieu artistique. L'apparition du domaine manuel, technique, technologique et numérique a ceci de particulier, explique Pierre Waaub, qu'il donne une autre possibilité d'avoir accès aux apprentissages : « Les apprentissages de base peuvent être travaillés dans des contextes qui sont différents, par la manipulation, par le concret et ça peut être bénéfique dans la perspective d'une réduction des inégalités [...] Les apprentissages sont liés les uns aux autres et l'approche purement disciplinaire est un obstacle pour donner du sens et pour comprendre les grands défis de notre société ». Cet aspect transversal est présent dans les référentiels, mais pas assez, remarque Pierre Waaub : « Nous avons au départ, dans le cadre du groupe de travail du tronc commun dans lequel nous étions vous et moi, une vision centrée sur les domaines d'apprentissage. Mais le travail de réécriture des référentiels a très vite ramené les disciplines au centre. On voulait d'abord travailler sur les liens pour ensuite décliner les savoirs disciplinaires et, finalement, on a travaillé à l'envers en recomposant artificiellement des liens à partir des savoirs, savoir-faire et compétences déterminés par discipline. On peut espérer que les programmes corrigeront



un peu cela ». En mars 2019, donc plus d'un an avant que les référentiels ne soient définitivement rédigés (à l'exception du référentiel des compétences initiales pour l'enseignement maternel), Pierre Waaub écrivait : « [...] avec les nouveaux référentiels, la notion de programmes de cours devient inutile et devrait disparaître, car si l'élaboration des référentiels est une compétence du pouvoir régulateur, le choix des méthodes utilisées pour les appliquer doit revenir aux enseignants eux-mêmes »²⁷. La donne a bien sûr changé puisque les référentiels sont désormais écrits. Pierre Waaub voit désormais dans les programmes une réelle utilité puisque, dit-il, « il y a des choses que l'on a échoué à faire dans les référentiels et que l'on peut faire dans les programmes, comme travailler sur la progression des apprentissages et relier les attendus des différentes disciplines plutôt que de les considérer comme des choses à travailler séparément ». Et il ajoute : « Si j'écrivais ça en mars 2019, c'est parce que c'est une spécificité belge que de séparer programmes et référentiels. La difficulté du référentiel, c'est de dire le "quoi" sans pouvoir rien dire sur le "comment". Ce qui n'a aucun sens. Quand on travaille sur le "comment", on transforme le "quoi". C'est pour ça qu'il y a de longues introductions dans les référentiels ; c'est pour dire, au moins un peu, ce qu'il faudrait en faire ».

²⁷ WAAUB, P., « Quel enseignement avec la réforme du Tronc Commun ? », *in* Grain de Sel n° 6 de mars 2019, p. 11.

3. Les épreuves certificatives externes comme horizon

Si toutes les disciplines doivent se remettre en question en fonction des nouveaux référentiels et programmes, il semble évident que les modes d'évaluation, internes comme externes, devront nécessairement être fondamentalement repensés. L'Avis n°3 du PEE indique d'ailleurs la prédominance de l'évaluation formative²⁸ dans le contexte du changement de paradigme²⁹.

Eric Daubie (FESeC) remarque à ce propos que lors des évaluations, aussi bien internes qu'externes d'ailleurs, « les dimensions manuelle, technique, technologique et numérique, artistique, l'éducation physique et à la santé, etc. devront être abordées avec autant de sérieux et prises en compte de façon aussi fondamentale. Mais il est clair que les modalités d'organisation des choses ne vont pas être simples. Une épreuve externe visant à évaluer des savoirs, savoir-faire et compétences sur les dimensions manuelles et techniques, ça va être un vrai défi (si, en tout cas, on ne veut pas uniquement faire de la théorie de la formation manuelle). On n'évalue pas dans toutes les disciplines de la même façon, et on le sait déjà notamment avec le cours d'éducation physique par rapport au cours de mathématiques (par exemple) ». Geoffroy Le Clercq et Marc Romainville insistent également sur cette nécessité d'adapter les épreuves aux ambitions du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire, notamment quant aux modalités d'organisation et de passation. Marc Romainville pointe à titre d'exemple ce qui se fait en France avec certaines épreuves du baccalauréat : « Malheureusement, dans tous les systèmes éducatifs du monde, ce qui compte est ce qui est évalué. En France, lorsqu'ils ont ouvert des épreuves de baccalauréat au baccalauréat professionnel (donc y compris dans la restauration, le sport,...), ils ont dû créer des épreuves qui rencontraient un certain nombre d'objectifs de haut niveau. Il se fait que, par hasard, je suis tombé un jour sur une journée de l'épreuve du "baccalauréat voile" à La Rochelle. C'est sûr que c'est plus compliqué à réaliser parce qu'il faut aller sur l'eau. Mais il faut savoir ce que l'on veut et ce n'est pas non plus impossible puisqu'ils y vont toutes les semaines. » Marc Romainville enchaîne en insistant : « Il ne faut vraiment pas revenir sur cette nécessité d'un équilibre des évaluations externes et sur ce qui est effectivement évalué car sinon on va nécessairement retomber dans une forme de hiérarchisation telle qu'on la connaît actuellement ». En effet, le risque c'est que si l'on décide de sacrifier certains domaines lors des épreuves certificatives, et tout particulièrement lors des épreuves certificatives externes comme le CEB (fin de 6^e primaire) ou le CTC (fin de tronc commun), ces domaines seront de facto identifiés comme moins nécessaires ou moins essentiels. Ce,

²⁸ Évaluation formative : évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève ; elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation. Cf. le « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », Ch. I, Art. 5, 18, p.4 : http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=21557&referant=I01. Cf. aussi à ce sujet : LONTIE, M., *L'école, une machine à certifier ?*, analyse UFAPEC n°34.15, décembre 2015 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/3415-evaluations-internes.html>.

²⁹ Avis n°3 du groupe central du pacte, 7 mars 2017, p. 13 : http://enseignement.be/download.php?do_id=15735. Un paradigme est un modèle de pensée, un consensus temporaire, ce que propose l'Avis n°3 du PEE.

même s'ils figurent dans les référentiels. Comme l'exprime bien Marc Romainville, ce qui compte c'est ce qui est évalué³⁰.

La vision de Frédéric Coché à ce sujet est intéressante dans la mesure où il remarque que notre approche, en Belgique, lie fortement l'évaluation à l'échec et au redoublement alors que dans la grande majorité des pays dans le monde ce n'est pas le cas. Nous avons des taux de redoublement excessivement élevés en FWB et de nombreuses études montrent l'inefficacité de ce recours presque systématique à la sanction par le redoublement. L'évaluation doit selon lui, et cela s'inscrit dans les perspectives du PEE, être davantage au service des apprentissages que de la sanction, comme cela se fait ailleurs (où l'on évalue par ailleurs tout autant les élèves). Cependant, ça n'exclut pas de faire le point de temps en temps et de faire un état des lieux à certains moments, nous dit-il. Quant aux épreuves externes certificatives et à leur capacité à embrasser l'ensemble des domaines de manière équilibrée, il exprime aussi, comme Eric Daubie, le fait que ce sera un véritable défi, pour d'autres raisons : « Pour s'assurer qu'une matière est bien acquise, il faut pouvoir poser plusieurs questions et il va falloir veiller à ne pas avoir des épreuves trop longues, car la fatigue engendrée ne permettra alors pas une réelle évaluation des acquis des élèves ». Frédéric Coché distingue aussi le fait de dire que tout ce qui a été intégré dans les référentiels est important (dans la mesure où cela a été intégré) et de dire que tout ce qui a été intégré aux référentiels a la même importance : « Avec la Covid-19, on a bien vu qu'à un moment donné on a dû se poser la question de savoir quelle était la priorité des priorités pour mettre les élèves à jour sans handicaper la suite de leur scolarité (ce qu'on a appelé les essentiels). Et quand on se pose ces questions-là, on se rend quand même compte qu'apprendre à lire et à écrire n'a pas le même statut que certains apprentissages de la formation artistique ou géographique... Ça ne va pas handicaper les élèves de la même façon s'ils ne savent pas lire ou s'ils n'ont pas certaines bases en géographie (avec tout le respect que j'ai pour la géographie). Il ne faut pas leurrer les gens et leur dire que tout est sur un pied d'égalité. Les enseignants savent bien que lire, écrire, compter et calculer ce sont les bases et que si on n'a pas ces bases-là c'est un handicap pour tout le reste ».

Le SEL-SETCa, explique Pierre Waaub, était favorable à la suppression du CEB, en tout cas dans sa forme actuelle et au moment où il a lieu, en fin de 6^e primaire, dans la mesure où cela crée une rupture entre le fondamental et le secondaire alors que l'un des objectifs du tronc commun était justement de favoriser le passage de l'un à l'autre. « Ce qui ne signifie pas qu'on ne peut pas avoir des moments de diagnostics à différents moments du tronc commun, ajoute-t-il, mais on aurait préféré, symboliquement, changer les moments de diagnostics parce qu'il y a une confusion entre ce qu'il représente, la fin de la 6^e primaire et le passage dans le secondaire, etc. On aurait pu rendre ce passage moins abrupt. » En ce qui concerne le CTC, c'est là que se situe l'enjeu essentiel et pas encore tout à fait élucidé, nous dit Pierre Waaub : « Que va-t-on faire des élèves qui vont échouer ? Comment va-t-on préparer les élèves à ce CTC ? On avait de très grosses craintes avec la DPC avec le projet d'une troisième année secondaire orientante parce que cela aurait pu devenir une année dans laquelle on spécialise déjà les élèves avec pour conséquence une filiarisation en 3^e, avec la possibilité d'être aiguillé vers l'une ou l'autre filière en fonction des résultats obtenus au CTC. On n'y est pas pour l'instant, mais je ne

³⁰ Cf. à ce sujet : LONTIE, M., *Les évaluations externes ont la cote, mais à quoi servent-elles ?*, analyse UFAPEC n°33.15, décembre 2015 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/3315-evaluations-externes.html>.

pense pas que cette question soit déjà tranchée. Ni d'ailleurs la question de l'après tronc commun... »



© m_ming - Pixabay

4. La formation initiale et continuée des enseignants comme condition de réussite du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire

Roland Lahaye est le secrétaire général de la CSC-Enseignement (section enseignement de la confédération des syndicats chrétiens). Il remarque d'emblée que le syndicat chrétien était demandeur d'un tronc commun jusqu'à 14 ans au moins, et ce depuis 2014. Cela nécessitait cependant le respect de plusieurs balises, nous dit Roland Lahaye : que le tronc commun s'applique de la même manière à toutes les écoles de tous les réseaux organisés et subventionnés en FWB, qu'une véritable mixité sociale soit assurée dans les écoles, notamment via le décret inscriptions, que l'on donne des conditions d'apprentissage idéales aux élèves (avec des balises concernant le nombre d'élèves par classe avec des conditions particulières pour certaines options ou filières) et qu'une réflexion en profondeur de l'évaluation amène une nette diminution du poids des évaluations sommatives³¹ (avec la suppression du CEB et une seule certification sur base d'épreuves externes à la fin du tronc commun) au profit de l'évaluation formative. Ceci, nous dit Roland Lahaye, « pour réduire l'échec et permettre à chaque élève d'avancer à son rythme ». Une autre balise soulignée par la CSC-enseignement était qu'une formation initiale de qualité soit mise en place et que cela suive dans le cadre de la formation continuée : « Former les enseignants qui vont entrer dans la fonction, c'est une chose. Former les enseignants qui sont déjà installés dans la carrière, parfois depuis longtemps, en est une autre [...]. Le risque, et ma crainte, c'est que l'on fasse un tronc commun à la carte. A un moment donné, il faut faire un *reset* [ndlr : une remise à zéro] en permettant à chacun de se former. Sinon il y aura toujours ceux qui veulent y aller, ceux qui sont plus inquiets étant un peu plus résistants ou en attente de voir ce qui se passe. Si on veut réussir le tronc commun, il faut donner des formations à tous les enseignants, leur permettre d'y participer (ce qui n'est pas évident pour le moment dans le fondamental en raison de la crise sanitaire). Il faut par ailleurs que les formations puissent se donner dans le temps scolaire mais avec des élèves qui ne sont pas à l'école – sinon on oblige un ou une collègue à prendre en charge les élèves. C'est un frein, et on ne peut pas se permettre, si on veut réussir le tronc commun, d'avoir des freins comme celui-là. Il faut que tout enseignant ait accès à la même information et une formation identique aux mêmes outils ».

Masanka Tshimanga est la présidente de la SLFP-Enseignement (section enseignement du syndicat libre de la fonction publique). Comme Roland Lahaye, elle note que l'information aux enseignants est un enjeu essentiel en vue de la réussite de la réforme. « Par ailleurs, nous dit-elle, il faut que les référentiels transparaissent bien au sein des différents programmes rédigés par les réseaux et permettent une bonne compréhension des enjeux et des bienfaits de la vision pluridisciplinaire et, surtout, polytechnique. Pour moi, si cela se passe bien et transmis de manière claire, le tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire sera compris et donc sera porté par les enseignants ». Ceci sachant que les enseignants utilisent en premier lieu les programmes et non les référentiels pour

³¹ Épreuves à caractère sommatif : épreuves situées à la fin d'une séquence d'apprentissage et visant à établir le bilan des acquis des élèves. Cf. le « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », Ch. I, Art. 5, 19, p. 4 : http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=21557&referant=l01.

élaborer leurs cours. Il nous apparaît que c'est aussi au niveau des objectifs qu'une information claire et large doit être transmise à chaque enseignant dans la mesure où la nécessité d'une réforme n'est pas évidente aux yeux de nombreux enseignants. Elle ne l'était en tout cas pas pour les affiliés de la SLFP-enseignement lors des consultations en amont de l'Avis n°3. « Quand on a interrogé nos enseignants, ils ne voyaient pas trop l'intérêt du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire ni ce que ça allait apporter de plus à leurs élèves », remarque Masanka Tshimanga. « Ce qu'il faut éviter, c'est que les enseignants soient formés la dernière minute, comme c'est souvent reproché, et qu'ils se retrouvent à faire du "bidouillage" en attendant d'être effectivement formés. Comme cela s'est passé avec les délégués aux contrats d'objectifs (DCO) dans le cadre des plans de pilotage³² ». Il va donc y avoir une tension, dans le temps politique, entre la nécessité, d'une part, de prendre le temps d'adapter les formations initiale et continuée, de former chaque enseignant concerné et la volonté, d'autre part, d'implémenter le plus rapidement possible le tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire.

S'il attend de voir quelles seront les réactions des affiliés du SEL-SETCa lors de la mise en œuvre effective du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire sur le terrain, Pierre Waaub insiste sur le fait que le syndicat demande depuis de nombreuses années la mise en place d'un véritable tronc commun. Et les échos des délégués sont, à ce stade, plutôt positifs, nous dit-il. La crainte de la base serait plutôt que la réforme n'atteigne pas l'ambition du PEE et « que se créent, à l'intérieur du tronc commun, des espèces de filières internes au tronc commun, notamment dans le cadre de l'éducation à l'orientation, en spécialisant certains élèves à la technologie et d'autres aux aspects manuels ». Une crainte, donc, de voir surgir la création de parcours individualisés à l'intérieur du tronc commun. Une deuxième crainte, qui est d'ailleurs également partagée par les CSC-Enseignement, est que certaines écoles préparent davantage leurs élèves aux filières et options qu'ils vont proposer à la suite du tronc commun. Avec, donc, de potentielles variations importantes d'un établissement à l'autre dans un contexte de quasi-marché scolaire (selon le terme utilisé par Pierre Waaub). A ce propos, il nous dit : « Je mets de l'espoir sur ce que le PEE a appelé le "pilotage par zone", à savoir la concertation entre établissements scolaires au niveau des zones d'enseignement, organisées par le directeur de zone (DZ) pour atténuer les effets de la concurrence entre écoles. Mais ce n'est pas encore en œuvre... » A propos de la formation initiale et continuée, Pierre Waaub explique que certaines représentations des enseignants sont tenaces, par exemple dans l'usage de l'évaluation comme moyen de classement ou de poser une forme d'autorité sur l'élève : « Il y a des changements de posture qui vont être essentiels. Si dans le fondamental on peut voir de plus en plus de lieux dans lesquels on considère que l'objectif de l'évaluation est d'abord formatif, ce n'est pas du tout, du tout dans la culture de l'enseignement secondaire ». Et il insiste sur cet enjeu important : « Beaucoup d'enseignants du secondaire, mais aussi du fondamental, pensent que l'enseignement est un parcours d'obstacle qui permet d'orienter et de trier. C'est un changement de représentation tellement grand que je ne suis pas sûr qu'on va y arriver facilement. Pour cela, on compte sur la formation initiale dans son contenu et sur ce qu'on a prévu pour la formation continue ». Ce sera très difficile à obtenir sans une adhésion forte des enseignants et cela nécessite plus que de l'information. Le séquençage

³² Lire à ce sujet : LONTIE, M., *Nouvelle gouvernance du système éducatif : quels sont les enjeux du pilotage des écoles implémenté par le pacte ?*, analyse UFAPEC n°36.19 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/3619-gouvernance-pilotage.html>.



de l'implémentation du PEE a aussi son importance puisque celui-ci est systémique, avec des réformes qui arrivent au fur et à mesure. « Mais ce que les enseignants voient surtout pour le moment ce sont, d'une part, les plans de pilotage et, d'autre part, l'évaluation des enseignants. Donc, aux yeux des militants, ça apparaît surtout comme une réforme managériale. Le tronc commun est essentiel si on veut donner du sens à tout ça. La crainte est que l'on ait une partie de la réforme sans avoir l'autre. Si on n'avait au final que l'aspect pilotage, on serait très dubitatifs (et ce même s'il y a des choses intéressantes, pour les enseignants aussi, dans la réforme du pilotage) ».

Roland Lahaye regrette amèrement le report, pour la deuxième année consécutive, de la mise en œuvre de la réforme de la formation initiale vers une formation en quatre ans dans la mesure où cette année supplémentaire s'avère nécessaire pour former les enseignants à de nouveaux champs de leur métier : « le tronc commun pluridisciplinaire, mais aussi, entre autres choses qui ne font pas partie de la formation initiale pour le moment, l'éveil à tous les "dys" (dyspraxiques, dyslexiques) et savoir que faire, comment réagir dans une situation particulière avec un enfant porteur de troubles d'apprentissage... Si on veut une formation d'enseignants pour l'avenir qui soit complète, on ne peut pas faire l'économie de ce passage à quatre ans. Je me demande si on n'est pas en train d'enterrer complètement cette réforme. A un moment donné, il faut que ça s'arrête. On est en train de mettre en déséquilibre tout l'édifice ».

Au sujet de la formation initiale des enseignants, la FESeC demande que soit créée une formation spécifiquement dédiée à la formation manuelle, technique, technologique et numérique. Eric Daubie exprime ce souhait comme ceci : « Je pense que l'on aura besoin dans les équipes de personnes qui élargissent leur champ d'expertise sur ces terrains-là. Mais le numérique ne doit certainement pas être réservé à une catégorie spécifique d'enseignants. Si on veut vraiment que la dimension manuelle et technologique soit envisagée dans un esprit large d'ouverture, de découverte en allant des questions de sens à l'aspect gestuel, il faut que des enseignants soit effectivement dédiés à ça ».

Frédéric Coché (FedEFoC) remarque que du fait d'avoir une mise en œuvre progressive du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire, on va avoir un moment un peu particulier avec des enseignants qui enseignent sur plusieurs années et qui vont donc devoir jongler avec des élèves de P1-P2 soumis aux nouveaux référentiels tandis que ceux de P3, P4, P5, et P6 seront encore soumis aux anciens référentiels. Cela va aussi affecter la formation initiale et continuée durant toute cette période de transition même si, selon Frédéric Coché, on va assez vite passer à l'apprentissage des nouveaux référentiels et programmes comme cela est déjà en train de se faire pour le référentiel des compétences initiales (maternelles). Les hautes écoles sont conscientes de la réforme, nous dit Frédéric Coché, et elles vont vite s'adapter à l'arrivée des nouveaux référentiels : « C'est l'avantage d'être dans une réforme large, dont on a beaucoup parlé et dont les finalités sont explicites ».

5. La crise sanitaire et son impact sur la mise en œuvre du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire

On l'a mentionné, le référentiel des compétences initiales pour l'enseignement maternel est d'application depuis septembre 2020. Il était prévu que les référentiels de P1 et P2³³ soient appliqués dès septembre 2021. Cela ne sera finalement pas le cas dans la mesure où la crise liée à la covid-19 n'a pas permis que les formations des enseignants en cours de carrière³⁴ se déroulent telles que prévues initialement, avec notamment la suspension de formations en présentiel. Ces référentiels de P1 et P2 seront appliqués dès septembre 2022, laissant le temps aux référentiels d'être validés et aux enseignants la possibilité de les assimiler et de suivre les formations plus sereinement (si du moins la situation sanitaire s'améliore). Les directions devraient être formées au tronc commun et aux nouveaux référentiels fin août 2021 et les enseignants de P1 et P2 dans le courant de l'année scolaire 2021-2022³⁵.

Toute la question est de savoir si ce retard va être, ou non, rattrapé et, si oui, comment. Geoffroy Le Clercq, pour sa part, souhaite que le législateur s'assure que les conditions soient favorables pour mettre en œuvre le nouveau tronc commun sereinement, en laissant aux enseignants le temps de s'approprier les référentiels et programmes, avec une information optimale, des outils pédagogiques disponibles, des équipements à la hauteur des besoins : « le report du tronc commun doit nous permettre de faire les choses encore mieux ». Laurent Divers appuie : « Ce qui nous revient du terrain pour l'instant c'est que les gens sont un peu épuisés, fatigués ; se lancer tout de suite dans l'implémentation de nouveautés, ça n'a pas l'air d'être une très bonne idée pour l'instant. Il faut retrouver de la sérénité et il faut que nous soyons prêts. Pour parler de l'accompagnement personnalisé que nous sommes en train de modéliser, il faut que quelque chose se passe, qu'il y ait un avant et un après. J'essaie de réfléchir à la manière de mettre les gens dans une nouvelle philosophie, avec le peu de moyens que nous avons pour y parvenir. C'est 100.000 personnes à mettre en mouvement, dans une dynamique collaborative et responsabilisante (notamment via les plans de pilotage³⁶) ce qui est quand même compliqué, ceci à l'aide des formations, d'outillages et de communications ciblées ».

³³ Lire : première (P1) et deuxième primaires (P2).

³⁴ La formation en cours de carrière (ou formation continuée) des enseignants est soit réalisée par les différents réseaux d'enseignement, soit effectuée au sein de l'Institut de la Formation en Cours de Carrière (IFC) : [IFC - Institut de la Formation en Cours de Carrière \(cfwb.be\)](http://www.cfwb.be).

³⁵ Cf. Circulaire 7870 du 10 décembre 2020 - Formations en cours de carrière
Etat détaillé de la situation - Décembre 2020 : [FWB - Circulaire 7870 \(8125_20201210_084439\).pdf](http://www.fwb.be/ressources/7870-8125-20201210-084439.pdf)
([enseignement.be](http://www.enseignement.be)).

³⁶ Lire à ce sujet : LONTIE, M., Nouvelle gouvernance du système éducatif : quels sont les enjeux du pilotage des écoles implémenté par le pacte ?, analyse UFAPEC n°36.19, décembre 2019 :
<http://www.ufapec.be/nos-analyses/3619-gouvernance-pilotage.html>.

6. Des infrastructures adaptées aux ambitions du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire

Lorsque l'on parle des infrastructures adaptées aux ambitions du tronc commun, il faut distinguer au moins deux choses.

La première, c'est de répondre à la question des exigences nouvelles des référentiels à partir du bâti existant et ainsi permettre à chaque enseignant, désireux d'embrasser des objectifs polytechniques, artistiques ou autres et de varier les contextes d'apprentissage, de pouvoir le faire dans des conditions matérielles adéquates.

La seconde, c'est, éventuellement à partir du bâti existant, mais certainement dans le cadre de nouvelles infrastructures, de repenser le modèle d'école en fonction des objectifs du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire. En clair, il s'agit de réfléchir à l'opportunité, ou non, de créer des écoles qui vont au-delà de la césure primaire/secondaire en créant des écoles dites « écoles du tronc commun ». Cette césure demeure dans le cadre de la réforme globale du pacte et qui peut s'apparenter à une véritable rupture dans le continuum pédagogique au regard de ce que les enfants vivent entre la sixième primaire et la première secondaire (entre autres changements) :

1° les élèves passent les épreuves certificatives externes du certificat d'études de base (CEB) en vue de leur admission en première année commune ;

2° les élèves changent d'établissement scolaire en passant par le processus des inscriptions en première secondaire, dans un contexte de pénurie à certains endroits en FWB ne garantissant pas que leurs premiers choix (ou ceux de leurs parents) seront rencontrés ;

3° les élèves passent d'un enseignant référent avec lequel ils passent une bonne partie de la semaine et 2-3 maîtres spéciaux³⁷ à un titulaire qu'ils peuvent avoir 4-5 heures par semaine (voire moins !) et une petite dizaine d'autres enseignants ;

4° etc.

Toute la question est de savoir si un changement de modèle en profondeur de l'école dans son lien entre les bâtiment et la structuration maternelle/primaire/secondaire (en ajoutant les degrés d'observation autonome [DOA]³⁸) est nécessaire, souhaitable, généralisable, dans la poursuite de quels objectifs, et avec quels moyens. Nous ne nous occuperons pas de la question des moyens, même si nous ne pouvons pas oublier que cela fait toujours partie du jeu des réformes. Notre objectif ici est de faire entrer le débat dans notre réflexion sur le tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire tout en sachant bien que le cabinet du ministre Frédéric Daerden en charge des bâtiments scolaires en FWB vient de lancer un chantier sur cette question (des bâtiments scolaires) et qu'il ne s'agit donc pas d'une réflexion aboutie à ce stade (d'où son intérêt ?). Au sein de ce chantier, un groupe de travail s'attèlera dès janvier 2021 à la question plus spécifique des « bâtiments adaptés à une école du XXI^e siècle ».

³⁷ Maîtres spéciaux de gymnastique, de langue moderne, de religion, de remédiation...

³⁸ Etablissements scolaires organisant uniquement le premier degré du secondaire.

Claudia Dodion est attachée architecte auprès du service général des infrastructures scolaires subventionnées et est cheffe de projet pour ce qui concerne le bâti scolaire dans son lien avec le tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire. Elle nous explique qu'à ce stade de la réflexion, et sur base d'un projet pilote en cours actuellement et initié par l'ASBL Ecole de Tous³⁹, l'objectif est d'abord de trouver comment, à partir du cadre législatif actuel, la mise en place d'une école du tronc commun (donc organisée des maternelles jusqu'à la fin de la 3^e secondaire) pourrait être rendue possible. Elle nous dit : « La volonté est vraiment de se dire : essayons d'éviter aujourd'hui de continuer à rester dans l'ancien dessin. Et si un PO souhaite aujourd'hui créer une école secondaire sur six années, on essaie, dans la réflexion sur le terrain, de les amener à une structuration sur trois années d'un côté et trois années de l'autre ».

Claudia Dodion remarque que l'essentiel du travail va se jouer sur le bâti existant. Elle pense néanmoins que les objectifs des référentiels sont tout à fait réalisables dans la grande majorité (80 %) des écoles telles qu'elles existent actuellement : « Certaines écoles manquent d'espace, mais pour autant que les élèves aient accès à des tables, des chaises et des points d'eau, on arrivera à mettre en place ce volet. En tout cas dans le fondamental où, pour ce qui est de l'éducation culturelle et artistique, ce qui est visé c'est une formation par l'artistique plutôt qu'une formation à l'artistique. En secondaire, on a davantage une formation "au". Mais dans ces écoles, certaines disposent déjà de locaux dédiés à l'enseignement technique et professionnel. Pour prendre l'exemple de la cuisine, une école disposant de cette option dans le professionnel pourra mettre à disposition ses locaux dédiés, certes trop équipés pour les besoins du tronc commun, à tous les élèves du premier degré du secondaire. C'est donc plutôt dans l'organisation et le dispatching des locaux spécifiques que dans la création de nouvelles infrastructures que cela va se jouer. Il y aura un soutien de certaines écoles plus dépourvues que les autres pour effectuer un travail architectural d'intérieur à réaliser pour maximiser les potentialités des infrastructures, mais c'est aussi au niveau des grilles horaires qu'il faudra être vigilant pour faire tourner au mieux les locaux spécifiques ».

Quant à la question de faire des « écoles du tronc commun » un modèle nouveau, tant du côté de Frédéric Coché (FedeFOC) que d'Eric Daubie (FESeC), les réticences s'expriment. Eric Daubie, s'il reconnaît du mérite à ce modèle envisagé par le PEE, remarque qu'il n'est pas nécessairement idéal de réunir dans un même lieu-école des élèves de 4 ans, de 8 ans et de 15 ans, en devant prendre en compte des réalités pédagogiques et éducatives très variées entre des jeunes enfants et des grands ados. Il y a les aspects psycho-affectifs, forts différents suivant les âges, mais il y a aussi l'utilisation des infrastructures communes (comme les réfectoires, les espaces de récréation, les salles de gymnastique...). Cela demande une réflexion en profondeur de la gestion des individus, des groupes et des espaces. Ensuite, il n'est pas nécessairement évident, nous disent Frédéric Coché et Eric Daubie, que le fait d'être dans les mêmes murs de 3 ans à 15 ans soit nécessairement un atout pour les élèves, ceux-ci ayant besoin de ruptures pour se construire, et éventuellement rebondir ailleurs et autrement avec les acquis

³⁹ L'ASBL Ecole de Tous a pour objectif « de concevoir, promouvoir et répandre un mode d'enseignement, dans l'enseignement fondamental et secondaire, adapté à la diversité culturelle, confessionnelle, socio-économique, philosophique, ethnique dans laquelle vivent les jeunes et leurs familles, en faisant de cette diversité une ressource pédagogique. » - Source : <https://www.ecoledetous.be/association/>. A propos du projet d'école du tronc commun : <https://www.ecoledetous.be/comprendre-l-ecole-de-tous/lorganisation-de-lenseignement/le-tronc-commun/>.

précédents. Dès lors, si des écoles de l'enseignement catholique se penchent effectivement sur l'opportunité de s'organiser à partir de la nouvelle structure du tronc commun, ce ne doit pas, selon eux, devenir un modèle à imposer à tous et partout. Frédéric Coché exprime notamment son scepticisme quant aux aspects matériels (bâtiments, structure... comment fait-on pour créer des écoles du tronc commun à grande échelle en tenant compte de la réalité actuelle des écoles, avec pour le réseau catholique 760 écoles fondamentales pour 270 écoles secondaires ?) et législatifs (diplômes, attributions, salaires... qui sont actuellement différents entre les enseignants du fondamental et du secondaire). Mais sur le principe même, Frédéric Coché émet d'importantes réserves : « Quand on regarde ce qui se fait ailleurs, on n'a jamais, même dans les systèmes les plus performants, une école du tronc commun qui intègre en un même lieu tous les élèves durant toute cette période de la scolarité. Les psychologues disent bien qu'il y a une entrée dans l'adolescence autour de 12 ans, avec la puberté, qui implique un tas de changements dans la relation aux autres, à l'enseignant, aux parents, ou encore en ce qui concerne les capacités intellectuelles. Je ne suis donc pas convaincu, sur le plan théorique, que ce soit nécessaire ni bénéfique. Après il va y avoir des expériences, et sûrement certaines positives, mais je ne vois pas l'intérêt d'une généralisation. Par contre, on pourrait avoir, comme en Pologne, deux enseignants du secondaire inférieur (deux parce qu'ils n'auront pas tous la même formation et il semblerait utile d'avoir par exemple l'un qui est plus axé sciences exactes et l'autre sciences humaines) qui viendraient préparer les élèves du fin de primaire à leur entrée dans le secondaire. Il y a donc des choses que l'on peut assouplir. Mais il y a aussi un côté "rite d'initiation", "rite de passage" quand un élève quitte le primaire pour le secondaire, avec un diplôme, en rentrant dans l'adolescence, où je peux comprendre que le fonctionnement de l'école sera différent avec un enseignant par discipline qui est important. Les psychologues disent ça très bien. Tout ne doit pas être lisse. Parfois les ruptures et les passages sont aussi formateurs dans la construction de l'identité ».

Dans l'expérience de l'ASBL Ecole de Tous, nous dit Claudia Dodion, la volonté est de décroïsonner l'organisation par année en travaillant par classes de degrés (par exemple P1 et P2 ensemble avec un même enseignant référent). De plus, ces élèves peuvent être, par moments, mis en contact avec des élèves plus jeunes ou plus âgés pour des activités spécifiques, notamment durant les périodes de temps parascolaire (sachant que ces temps sont proportionnellement plus importants dans ce modèle que dans la grande majorité des autres écoles en FWB – l'école étant ouverte de 7h00 à 18h00 et proposant des pauses incluant des activités parascolaires jusqu'à 14h30, les cours reprenant ensuite jusqu'à 17h00⁴⁰).

Pourtant, si Claudia Dodion soutient ce modèle, il lui semble assez clair que ce sera assez difficile de le transposer de manière systématique sur l'existant. Et puis, nous dit-elle, cela entre en confrontation avec des réalités de terrain. La proximité des écoles fondamentales, souvent des petites structures dans les zones rurales, répond à un besoin des élèves plus jeunes et des familles alors que les élèves du secondaire peuvent plus aisément se retrouver dans des structures plus grandes et plus éloignées de leur domicile. Plus spécifiquement, elle pointe le fait que, dans le Luxembourg, il n'y a que des écoles secondaires d'enseignement ordinaire émanant du réseau libre, le réseau provincial se

⁴⁰ Lire à ce sujet : LONTIE, M., Repenser les rythmes scolaires, étude UFAPEC 16.15, août 2015 : [Ufapec - 16.15/ET1 - Repenser les rythmes scolaires](#).



focalisant sur l'enseignement spécialisé. Il ne serait pas imaginable que les écoles fondamentales se transforment en école du tronc commun, car elles n'atteindront pas les quotas nécessaires à l'ouverture d'une école secondaire. Par ailleurs, ça n'aurait pas plus de sens que les écoles secondaires absorbent les élèves des écoles fondamentales rurales : « on va fermer toutes les écoles communales fondamentales ? Mais avec quels moyens ? De plus, il ne faut pas nier cette ruralité ! », insiste-t-elle.

Pierre Waaub, pour sa part, est favorable à une séparation physique entre les écoles qui proposeront tout ou partie du tronc commun et les écoles qui proposent l'après tronc commun dans la mesure où cela, on le voit aujourd'hui, amèneraient les écoles du tronc commun à préparer la suite du parcours en fonction des options et filières proposées dans l'établissement scolaire. Et il renforce son propos : « Les parents jugent les écoles en fonction de ce qu'elles proposent après. En plus, symboliquement, ça créerait de véritables écoles du tronc commun où l'objectif essentiel est d'asseoir les apprentissages de base tous ensemble et pour tout le monde. [...] Malheureusement, à part le projet de l'École de Tous, tous les nouveaux projets d'école restent essentiellement des projets qui se situent soit au niveau du fondamental, soit au niveau du secondaire ». Toutefois, il reconnaît que la tâche est compliquée, à cause de la structure même des bâtiments scolaires, mais aussi de la répartition entre les réseaux d'enseignement. Et comme c'est compliqué en fonction des réalités, puisqu'à ses yeux la séparation évoquée ci-dessus est souhaitable, il espère au moins qu'une séparation au niveau de la gestion des établissements scolaires (avec une direction qui s'occupe du tronc commun et une direction des filières de spécialisation) sera la norme.

7. Pourquoi l'UFAPEC réclame-t-elle un tronc commun véritablement polytechnique et pluridisciplinaire ?

La distinction entre l'*interprétation souple* et l'*interprétation stricte* nous permet de prendre conscience de certaines évolutions opérées dans le chef de certains acteurs scolaires à la suite des travaux du PEE.

Pour prendre l'exemple de l'UFAPEC, notre mémorandum de 2014 se situait dans une *interprétation souple*, conformément au décret Missions : « A l'heure actuelle, le tronc commun s'arrête à 14 ans, à la fin du 1^{er} degré⁴¹ »⁴². Le curseur se plaçait même dans une interprétation très souple lorsque l'on évoquait comment pourraient évoluer les dernières années du tronc commun : « On peut envisager un tronc commun au 1^{er} degré qui proposerait des spécificités d'une classe à l'autre, mais en permettant à tout élève de pouvoir bifurquer vers une autre spécificité quand il en émet le souhait »⁴³.

Ce qui est particulièrement intéressant pour nous ici, c'est que cette idée de proposer des parcours non-figés reposaient sur une critique largement partagée lors des travaux du PEE : « Le tronc commun est actuellement très rigide, mono-axial ; il ne tient pas compte des spécificités et des goûts de chaque enfant (...). Afin de permettre aux élèves de s'orienter positivement vers le qualifiant (ou d'éviter que d'autres y soient conduits par défaut alors qu'ils n'ont aucune aptitude technique ou manuelle), le tronc commun mériterait donc d'être davantage polytechnique »⁴⁴. Le mémorandum 2014 insistait par ailleurs sur le renforcement des savoirs de base en équilibre avec les compétences dès le début du tronc commun et sur la nécessité de considérer l'enfant dans sa globalité en développant des activités sportives, culturelles et sociales.

En 2019, alors que l'Avis n°3 (2017) est passé par là (on l'a constaté, en consacrant la nécessité d'un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire), cet aspect est à nouveau souligné dans le mémorandum de l'UFAPEC : « Aujourd'hui, théoriquement, le tronc commun se termine à l'issue du CE1D, soit en fin de deuxième secondaire. Ce n'est qu'ensuite que les élèves se dirigent ou sont dirigés vers l'une des quatre filières du secondaire. Cependant, les écoles proposent des activités complémentaires, appelées "options" dans le langage courant. Elles préfigurent souvent ce qui sera ensuite proposé aux 2^e et 3^e degrés⁴⁵. De plus, le tronc commun actuel privilégie certaines intelligences au détriment d'autres. De ce fait, une relégation est induite dès le plus jeune âge, les enfants plus manuels, artistiques ou sportifs ne trouvant pas leur compte dans les apprentissages dispensés dans l'enseignement général tel qu'on le connaît aujourd'hui. La mise en place d'un tronc commun véritablement polytechnique et pluridisciplinaire doit permettre d'éviter ces écueils. Si le PEE insiste sur la nécessité de progresser dans ce sens, le chemin

⁴¹ 1^{er} degré du secondaire.

⁴² UFAPEC, *Mémorandum 2014*, p. 46 :

<http://www.ufapec.be/files/files/Politique/memorandum/memorandum-2014.pdf>.

⁴³ *Ibidem*, p. 47.

⁴⁴ *Ibidem*, pp. 46-47.

⁴⁵ 2^e et 3^e degrés du secondaire.



vers un véritable équilibre dans l'importance attribuée à chaque forme d'apprentissage est encore long et semé d'embûches »⁴⁶. Il est clair que l'interprétation s'est "durcie" et colle désormais à l'*interprétation stricte* présente dans l'Avis n°3.

Pour autant, si l'UFAPEC s'est accordée sur la mise en œuvre de référentiels communs pour l'ensemble des disciplines et d'une grille horaire identique pour l'ensemble des élèves de la FWB jusqu'à quinze ans dans le cadre des négociations liées au PEE, elle estime que ce tronc commun doit permettre à chaque élève de se construire un parcours individuel positif au sein de celui-ci et d'être acteur de ses apprentissages. Ceci dans un contexte scolaire nécessairement plus hétérogène qu'aujourd'hui. L'objectif est d'amener toute la cohorte à 15 ans, ensemble et sur base de contenus identiques pour tous les élèves, dans une dynamique où l'école porte et assume l'idée que chaque élève est capable d'y parvenir. Cette nécessité doit être atteinte grâce à une dynamique d'évaluation formative, plutôt que sommative, tout au long du tronc commun, avec une place plus importante qu'aujourd'hui accordée à l'estime de soi et à la différenciation pédagogique, où la relégation n'est plus une option et le redoublement une exception. Aux côtés de celles-ci, d'autres balises et points d'attention ont été énoncés par l'UFAPEC de manière régulière tout au long des travaux du PEE, lors de l'accord autour de l'Avis n°3⁴⁷ notamment, et sont réitérés dans notre mémorandum de 2019⁴⁸.

⁴⁶ UFAPEC, *Mémorandum 2019*, p. 45 :

<http://www.ufapec.be/files/files/Politique/memorandum/MEMORANDUM-2019.pdf>.

⁴⁷ Cf. <http://www.ufapec.be/positions-de-l-ufapec/02022017-position-pacte-avis-3-groupe-central.html>.

⁴⁸ Cf. UFAPEC, *Mémorandum 2019* :

<http://www.ufapec.be/files/files/Politique/memorandum/MEMORANDUM-2019.pdf>.

8. Les balises et points d'attention de l'UFAPEC concernant la mise en œuvre du tronc commun envisagé par le PEE

8.1. La question de l'allongement du tronc commun

Dans un document de 2014⁴⁹, donc antérieurement aux travaux du PEE, Dominique Grootaers propose un comparatif des acteurs de première, deuxième et troisième ligne, ainsi que d'auteurs universitaires sur les perspectives du tronc commun et sa durée. Si l'allongement du tronc commun était attendu par certains, tantôt jusqu'à 15 ans (APED⁵⁰), tantôt jusqu'à 16 ans (PS⁵¹, FAPEO⁵², CGSP-Enseignement⁵³), d'autres se positionnaient dans une perspective de tronc commun jusqu'à 14 ans (cdH⁵⁴, Ecolo, MR⁵⁵, FDF⁵⁶, SeGEC⁵⁷, UFAPEC, BECI⁵⁸, FEB⁵⁹, UWE⁶⁰, VOKA⁶¹). La CSC⁶² parle quant à elle d'un tronc commun jusqu'à 14 ans au moins. Lors des premiers travaux du PEE sur le tronc commun, la position de l'UFAPEC a été de ne pas s'enfermer dans une vision idéologique centrée sur la durée du tronc commun (l'allongement pour l'allongement), mais de définir d'abord le contenu de celui-ci. La durée aurait ensuite été déterminée en fonction du contenu et de la suite du parcours dans les filières de transition et métiers. Ce n'est pas tout à fait comme cela que les choses se sont passées puisqu'un compromis sur l'allongement à 15 ans est apparu pendant les travaux du GT tronc commun, lequel était occupé à définir les domaines d'apprentissage (dans le courant de l'année 2016). La question a ainsi été tranchée, puis confirmée par l'Avis n°3.

L'une des inquiétudes fortes des opposants à l'allongement du tronc commun est d'augmenter d'une année le calvaire d'élèves qui sont dégoûtés par le système actuel (un

⁴⁹ GROOTAERS, D., *Le tronc commun dans l'enseignement secondaire*, courrier hebdomadaire du CRISP n°2210, 2014/5, pp. 5-47 : <https://www.cairn.info/revue-courrier-hebdomadaire-du-crisp-2014-5-page-5.htm>.

⁵⁰ Appel pour une école démocratique.

⁵¹ Parti socialiste.

⁵² Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel.

⁵³ Service enseignement de la Centrale générale des services publics. Cf. Mémoire 2014-2019 de la FGTEB et la CGSP-enseignement, p. 7 : <https://www.cgsp-enseignement.be/fr/component/phocadownload/file/658-revendications>.

⁵⁴ Centre démocrate humaniste.

⁵⁵ Mouvement réformateur. L'ancien ministre MR de l'enseignement secondaire (entre 1999 et 2004) s'était, pour sa part, exprimé en faveur d'un tronc commun jusqu'à 12 ans dans le cadre d'une lettre ouverte, note Dominique Grootaers.

⁵⁶ Front des démocrates francophones, rebaptisé DéFI (Démocrates fédéralistes et indépendants) en 2015.

⁵⁷ Secrétariat général de l'enseignement catholique.

⁵⁸ Chambre de commerce et union des entreprises de Bruxelles.

⁵⁹ Fédération des entreprises de Belgique.

⁶⁰ Union wallonne des entreprises.

⁶¹ Vlaams netwerk van ondernemingen (union flamande des entreprises).

⁶² Confédération des syndicats chrétiens.



parcours commun faisant la part belle aux disciplines préparant à la filière de transition, soit la filière préparant à l'enseignement supérieur) et qui souhaitent au plus vite rejoindre la filière métiers⁶³. La crainte d'un décrochage scolaire accru suite à l'allongement du tronc commun est l'un des éléments qui ont amené le MR, alors dans l'opposition, à voter contre cette décision du gouvernement PS-cdH en avril 2019⁶⁴. Cette inquiétude doit être entendue et demande que les apprentissages et les contextes d'apprentissage évoluent de manière radicale durant le tronc commun, afin de répondre à cette exigence à travers les nouveaux référentiels du tronc commun et les programmes, d'une part, par une modification profonde des pratiques pédagogiques, d'autre part. En effet, il est essentiel que les élèves ayant ce profil, comme ceux ayant d'autres profils d'ailleurs, se retrouvent pleinement dans les apprentissages qui leur seront proposés tout au long du tronc commun. Il faut que ces apprentissages fassent sens pour eux et les préparent pleinement à ce qui les attend à la suite du tronc commun. C'est d'autant plus essentiel que la durée consacrée à l'apprentissage du métier sera, pour de nombreuses options, raccourcie d'une année par rapport à ce qui existe actuellement.

Lorsqu'après une large consultation des parents l'UFAPEC a réalisé son retour sur l'Avis n°3, en février 2017, notre assemblée générale a approuvé une communication dans laquelle il est fait part du fait que l'allongement du tronc commun divise les parents : « Nous nous posons la question de l'utilité de l'allongement du tronc commun jusqu'à l'âge de 15 ans et demandons des modalités supplémentaires afin d'éviter les conséquences directes de cet allongement :

- Le risque de décrochage scolaire plus grand (cet allongement pourrait décourager les jeunes)
- Le raccourcissement des parcours qualifiants dévalorise celui-ci.
- Comment les enseignants géreront-ils des niveaux complètement hétérogènes afin de tirer le meilleur de tous les élèves et qu'ils s'épanouissent ?
- L'absence d'option dans le tronc commun »⁶⁵.

Ce qui est certain, c'est que, pour l'UFAPEC aujourd'hui, la mise en place du tronc commun jusqu'à 15 ans nécessite des évaluations régulières au travers d'indicateurs tels que la baisse du redoublement et du décrochage scolaire. Si l'objectif du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire proposé par le PEE est bien d'amener tous les élèves à l'issue d'un parcours commun dans une dynamique positive d'apprentissage, où l'envie de s'investir et le goût de l'effort sont encouragés, si les différentes composantes de la personnalité de chaque élève sont prises en compte, exploitées et valorisées, il nous semble évident que nous constaterons une progression de l'implication des élèves dans les apprentissages.

Cela devra se traduire par des parcours plus linéaires qu'aujourd'hui et les chiffres du redoublement (en 2018-2019, le redoublement a concerné 3 % des élèves du primaire et 12,4 % des élèves du secondaire de plein exercice⁶⁶) et du décrochage scolaire (en 2017-2018, 5,3 % des élèves entre 14 et 21 ans sont sortis prématurément du système scolaire,

⁶³ Cf. notre propos en page 10 au sujet de la notion de "filierre métiers" versus "filierre de qualification".

⁶⁴ Cf. <https://www.mr.be/le-mr-a-vote-contre-sopposant-ainsi-a-un-nouveau-nivellement-par-le-bas-de-notre-enseignement/>.

⁶⁵ <http://www.ufapec.be/positions-de-l-ufapec/02022017-position-pacte-avis-3-groupe-central.html>.

⁶⁶ Cf. FWB, *Les indicateurs de l'enseignement 2020*, 15^e édition, p. 36 : http://enseignement.be/download.php?do_id=16063.

c'est-à-dire avant d'arriver à l'année de la certification finale⁶⁷) devront subir un net fléchissement. Des évaluations régulières devront être réalisées tout au long de l'implémentation du nouveau tronc commun pour s'assurer de ces progrès et ajuster la mise en œuvre le cas échéant. Cela a été maintes fois répété, entre autres par l'UFAPEC, dans le cadre des travaux du PEE et apparaît clairement dans l'Avis n°3 : « Il s'agira également de planifier une mise en place progressive à partir d'une génération prise dans le tronc commun nouveau. Le GC propose que cette planification s'établisse à partir d'une cohorte constituée des élèves fréquentant la première étape du continuum pédagogique (c'est-à-dire les élèves de la 1^e maternelle à la deuxième primaire, soit les deux premiers cycles). Il conviendra également d'évaluer et, le cas échéant, d'adapter au fur et à mesure la mise en œuvre. »⁶⁸

L'objectif fondamental de la mise en place d'un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire consiste, on l'a évoqué, à renforcer l'équité de notre système scolaire. On l'aura compris, pour l'UFAPEC, ce sont d'abord les modifications profondes du parcours commun par la mise en place d'un nouvel équilibre dans la valorisation des disciplines et des apprentissages, dans la reconnaissance des qualités intrinsèques à chacun et dans les mesures d'accompagnement personnalisé (cf. le volet remédiation-consolidation-dépassement (RCD) décrit dans l'Avis n°3) qui permettront de renforcer cette équité.

La question de l'allongement du tronc commun ne doit intervenir que dans un second temps. Bien entendu, sur le plan politique, le débat de l'allongement est beaucoup plus porteur, vendeur et idéologiquement identifiable. Et si l'allongement peut permettre de renforcer les objectifs du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire, il ne faut pas négliger l'impact de cet allongement sur la suite du parcours scolaire.

Il s'agit donc de s'assurer que l'aspect polytechnique du tronc commun permette véritablement aux élèves d'entrer positivement dans la filière métier (qui, comme la filière de transition, est encore à construire dans le cadre des travaux du PEE, ce qui signifie que l'on construira celles-ci en fonction du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire, non l'inverse - ce qui constitue un choix politique en soi) et d'entrer effectivement dans le métier au moment de la certification à l'issue du parcours scolaire obligatoire. Ce qui ne s'annonce pas comme une mince affaire, mais c'est à ce prix qu'un changement des mentalités au niveau de la société dans son ensemble pourra effectivement s'opérer.

8.2. Équilibre dans les épreuves externes

Afin de s'assurer des équilibres attendus tout au long du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire, il faut absolument que les épreuves externes certificatives, et particulièrement le certificat de tronc commun (CTC), qui doit prendre la place de l'actuel CE1D, embrassent de manière équilibrée - et à coefficient égal ! - l'ensemble des aptitudes, disciplines et domaines développés durant le tronc commun. Ceci tout en

⁶⁷ Cf. *Ibidem*, p. 46.

⁶⁸ Avis n°3 du groupe central du pacte, 7 mars 2017, p. 63 :
http://enseignement.be/download.php?do_id=15735.



conservant une priorité au niveau des savoirs de base (lire, écrire, compter, calculer...) qui sont nécessaires à la poursuite d'un parcours de réussite tout au long de la scolarité et ensuite peu importe le métier que l'on va exercer.

La tentation peut être grande, dans une perspective conservatrice ou élitiste, ou bien dans un mécanisme inconscient de résistance au changement, de maintenir les déséquilibres qui existent actuellement lors des évaluations externes certificatives (le CEB qui, à lire la déclaration de politique communautaire 2019-2024 sera maintenu malgré sa disparition annoncée dans l'Avis n°3, et le CTC qui interviendra à l'issue du tronc commun).

Des voix se sont déjà exprimées dans le cadre des travaux du PEE pour dire qu'il ne sera pas possible de mesurer les compétences manuelles des élèves lors d'épreuves externes certificatives. Cela est absolument inaudible dans la perspective de la mise en place d'un véritable tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire, lorsque l'on connaît l'impact que ces certifications externes certificatives ont sur ce qui est effectivement réalisé dans les classes⁶⁹.

8.3. Une attention particulière pour les périodes de transition

Pour l'UFAPEC, suivre et préparer les périodes de transition que les élèves sont amenés à vivre durant leur scolarité et préparer une orientation réfléchie et positive pour chaque élève est essentiel.

En 2014, nous avons consacré une analyse au morcellement du parcours scolaire obligatoire⁷⁰. Nous y pointions la multiplicité des coupures, et donc des phases de transition, qui se succèdent tout au long du parcours scolaire. Parmi ces coupures, nous avons identifié deux moments charnières : le passage maternel-primaire et le passage primaire-secondaire. Pour renforcer le cycle 5-8 (3^e maternelle > 2^e primaire) et l'accrochage des élèves issus de milieux défavorisés, moins familiers à la culture scolaire, nous demandions d'avancer l'obligation scolaire à 5 ans pour mieux permettre aux enseignants de se coordonner et d'organiser une transition douce entre le maternel et le primaire (au-delà du fait que cela doit favoriser la familiarisation au rythme et à l'environnement scolaire et favoriser la réussite pour le parcours futur des élèves).

Avec le PEE, l'encadrement en maternel a été renforcé et un référentiel de compétences initiales (pour le maternel toujours) a été rédigé. Parallèlement, l'obligation scolaire dès 5 ans a été rendue effective le 1^{er} septembre 2020⁷¹. Cela nous semble cohérent dans la perspective d'un renforcement de la continuité pédagogique tout au long du tronc commun tant que le référentiel de compétences initiales ne conditionne pas le passage en 1^e primaire.

⁶⁹ Cf. à ce sujet : LONTIE, M., *Les évaluations externes ont la cote, mais à quoi servent-elles ?*, analyse UFAPEC n°33.15, décembre 2015 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/3315-evaluations-externes.html>.

⁷⁰ Cf. LONTIE, M., *La continuité pédagogique dans un parcours morcelé*, analyse UFAPEC n° 24.14, Décembre 2014 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/2414-la-continuite-pedagogique-dans-un-parcours-morcele.html>.

⁷¹ Cf. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24546>.



En revanche, les défis semblent être plus compliqués à surmonter en ce qui concerne le passage du primaire au secondaire (défis qui nous condamnent à continuer à nous exprimer en ces termes pour un bon moment encore ?). S'il a été envisagé, dans le cadre du PEE, de supprimer le CEB, ou en tout cas son caractère certificatif (l'UFAPEC privilégiait plutôt l'idée d'une épreuve au début du secondaire pour qu'elle puisse être davantage exploitée par les enseignants du secondaire en vue des apprentissages futurs), le CEB est maintenu sous sa forme actuelle (c'est-à-dire des épreuves réalisées en fin de 6^e primaire en vue d'évaluer les acquis à ce moment du parcours scolaire).

Si la création d'« écoles du tronc commun » (à savoir des écoles qui s'organiseraient sur l'ensemble du tronc commun tel qu'il est envisagé à terme par le PEE, jusqu'à 15 ans⁷²) est envisagée et encouragée par bon nombre d'acteurs de l'enseignement participant aux travaux du PEE, on ne sait pas encore bien comment celles-ci pourront effectivement proposer une continuité pédagogique. Outre des réorganisations importantes en termes d'infrastructures et de leadership des équipes éducatives, il reste l'écueil du décret inscription (dont la réforme est actuellement en discussion), lequel crée toujours une rupture forte lors du passage du primaire au secondaire.

Enfin, et nous l'avons déjà dit, le PEE aura atteint ses objectifs si le tronc commun donne véritablement la possibilité à chaque élève de s'inscrire dans un parcours et une orientation réfléchis et positifs. Cela nécessite de mettre en place les dispositifs ad hoc pour que l'élève fasse un réel choix de filière en fin de tronc commun. Et le choix de l'élève doit désormais être déterminant dans la définition de la suite de son parcours. Pour ce faire, il faut porter une attention particulière au risque de rupture en fin de tronc commun (au moment de se diriger vers la filière de transition ou la filière métier).

⁷² A mettre en parallèle de la définition des termes "école du fondement", issue du décret Mission et reprise ici en p. 4.

Conclusion

A l'issue de cette étude, nous pouvons admettre que le sujet n'est pas épuisé et qu'il y aurait encore beaucoup à dire sur l'orientation, les nécessités en matière de remédiation, les différentes modalités de parcours, les suites du tronc commun... et sur le tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire lui-même ! Cependant, nous avons pu déjà préciser ici la complexité des termes en jeu et identifier les différents niveaux d'interprétation de la notion de "tronc commun" en situant bien le PEE dans le cadre de l'interprétation stricte. Et nous avons constaté que la déclaration de politique communautaire 2019-2024 se situe, par contre, dans l'interprétation souple... Une prise de distance politique qui a inquiété et inquiète peut-être encore plusieurs acteurs de l'enseignement. La mise en évidence de ces distinctions subtiles, mais essentielles, nous semblent en effet nécessaire pour bien comprendre les perspectives du tronc commun en construction et les attentions à porter sur son implémentation progressive.

En effet, si l'Avis n°3 du PEE donne les orientations générales du futur tronc commun, son implémentation est progressive. Il y a eu, lors de la précédente législature, le renforcement de l'encadrement en maternel. Il y a eu l'obligation scolaire à 5 ans ainsi que la mise en route du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire de la 1^e à la 3^e maternelle à la rentrée 2020-2021. Le phasage pour la suite a déjà été programmé, mais subira peut-être des évolutions en fonction de contraintes liées au contexte sanitaire actuel et à venir. Comme souvent, le diable se cache dans les détails et nombre de ceux-ci sont encore en discussion dans les hémicycles et les lieux de concertation (comme le comité de concertation du PEE). Si l'on veut que le tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire atteigne véritablement ses ambitieux objectifs, il faudra évaluer de manière régulière les effets des différentes réformes et dispositifs (comme par exemple le DACCE – pour "dossier d'accompagnement de l'élève", en cours d'élaboration) sur les premières cohortes. Il n'est pas question, pour l'UFAPEC, d'allonger pour allonger, alors que les objectifs en matière de redoublement et de décrochage scolaire ne seraient pas atteints ou que les épreuves externes certificatives feraient fi des nouveaux équilibres attendus au travers des huit domaines d'apprentissage. Idem quant à l'aspect polytechnique du nouveau tronc commun.

Enfin, il y a un autre objectif, plus global et qui vise l'orientation positive des élèves par un travail réflexif individualisé et progressif. Cela nécessite que chaque élève ait eu l'occasion de se confronter à une multiplicité de savoirs et de compétences à travers les huit domaines d'apprentissage. Cela nécessite aussi, on l'a dit, une considération équilibrée des savoirs et compétences pour promettre un parcours de réussite pour des élèves ayant des profils très différents et pourtant réunis dans un tronc commun rallongé. Cela nécessite enfin une attention particulière pour assurer une continuité lors de chaque transition afin de valoriser chaque parcours. Il s'agit de s'assurer que les apprentissages nécessaires à la phase ultérieure soient en effet rencontrés, peu importe la filière ou le métier visé par l'élève.

Bibliographie

- Avis n°3 du groupe central du pacte, 7 mars 2017 :
http://enseignement.be/download.php?do_id=15735.
- BAIE, F., *Le PECA "parcours d'éducation culturelle et artistique" permettra-t-il d'assurer un égal accès de tous les élèves à l'art et à la culture ?*, analyse UFAPEC n°15.19, septembre 2019 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/1519-peca.html>.
- BALUTEAU, F., DUPRIEZ, V., VERHOEVEN, M. (dir), *Entre tronc commun et filières, quelle école moyenne ?*, étude comparative, Éd. L'Harmattan, Coll. Academia, 2018.
- Circulaire 7870 du 10 décembre 2020 - Formations en cours de carrière - Etat détaillé de la situation - Décembre 2020 :
http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=8125.
- Déclaration de politique communautaire 2019-2024, septembre 2019 :
<https://gouvernement.cfwb.be/files/Documents/D%c3%a9claration%20de%20Politique%20Communautaire%202019-2024.pdf>.
- Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997 : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557_053.pdf.
- Décret portant les livres 1^{er} et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun du 3 mai 2019 :
https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/47165_000.pdf.
- GROOTAERS, D., *Le tronc commun dans l'enseignement secondaire*, courrier hebdomadaire du CRISP n°2210, 2014/5, pp. 5-47 : <https://www.cairn.info/revue-courrier-hebdomadaire-du-crisp-2014-5-page-5.htm>.
- LONTIE, M., *L'école, une machine à certifier ?*, analyse UFAPEC n°34.15, décembre 2015 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/3415-evaluations-internes.html>.
- LONTIE, M., *La continuité pédagogique dans un parcours morcelé*, analyse UFAPEC n° 24.14, Décembre 2014 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/2414-la-continuite-pedagogique-dans-un-parcours-morcele.html>.
- LONTIE, M., *Les évaluations externes ont la cote, mais à quoi servent-elles ?*, analyse UFAPEC n°33.15, décembre 2015 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/3315-evaluations-externes.html>.



- LONTIE, M., *Nouvelle gouvernance du système éducatif : quels sont les enjeux du pilotage des écoles implémenté par le pacte ?*, analyse UFAPEC n°36.19 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/3619-gouvernance-pilotage.html>.
- LONTIE, M., *Pourquoi l'enseignement doit-il investir dans la culture ?*, analyse UFAPEC n°30.17, décembre 2017 : <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2017/3017-culture-et-ecole.pdf>.
- LONTIE, M., *Repenser les rythmes scolaires*, étude UFAPEC 16.15, août 2015 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/1615-rythmes-scolaires.html>.
- SCHMIDT, J.-P., *J'ai le droit d'apprendre différemment, non ?*, analyse UFAPEC n°05.20, mai 2020 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/0520-differenciation.html>.
- UFAPEC, *Mémorandum 2014* : <http://www.ufapec.be/files/files/Politique/memorandum/memorandum-2014.pdf>.
- UFAPEC, *Mémorandum 2019* : <http://www.ufapec.be/files/files/Politique/memorandum/MEMORANDUM-2019.pdf>.
- WAAUB, P., « Quel enseignement avec la réforme du Tronc Commun ? », in Grain de Sel n° 6, mars 2019, p. 11.

Autres liens

- http://enseignement.be/download.php?do_id=16063
- <http://www.enseignement.be/index.php?page=24546>
- <http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295>
- [http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%205903%20\(6135_20161004_141046\).pdf](http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%205903%20(6135_20161004_141046).pdf).
- <http://www.ufapec.be/positions-de-l-ufapec/02022017-position-pacte-avis-3-groupe-central.html>
- <https://www.cgsp-enseignement.be/fr/component/phocadownload/file/658-revendications>
- <https://www.ecoledetous.be/association/>



- <https://www.ecoledetous.be/comprendre-l-ecole-de-tous/lorganisation-de-lenseignement/le-tronc-commun/>
- <https://www.mr.be/le-mr-a-vote-contre-sopposant-ainsi-a-un-nouveau-nivellement-par-le-bas-de-notre-enseignement/>
- <https://www.pratiquespedagogiques.fr/phonemes-graphemes/>
- https://www.rtbef.be/info/belgique/detail_pacte-d-excellence-l-allongement-du-tronc-commun-jusqu-a-la-fin-de-la-3e-secondaire-definitivement-valide?id=10210812

Tous les liens ont été vérifiés le 17/12/2020