

AXE THÉMATIQUE I

Adapter les compétences et savoirs aux besoins de l'école du 21^e siècle

GROUPE DE TRAVAIL I.1.

**« Cadre d'apprentissage, contenus des savoirs et compétences,
et plans d'actions prioritaires »**

**CAHIER DES CHARGES DE LA PREMIÈRE ÉTAPE
DE LA TROISIÈME PHASE DES TRAVAUX
1^{ER} OCTOBRE 2015 – 15 FÉVRIER 2016**

PLAN DE LA NOTE

I	INTRODUCTION	2
II	MISSION DU GROUPE DE TRAVAIL I.1.	3
III	COMPOSITION DU GROUPE DE TRAVAIL	5
IV	LES ÉTAPES D'ÉLABORATION DES PLANS D' ACTIONS	8
V	LE CADRE PARTICIPATIF DE LA TROISIÈME PHASE DES TRAVAUX	15
VI	RÔLES ET FONCTIONS DES INSTANCES DU PACTE	17
VII	CALENDRIER DES TRAVAUX	20
VIII	OBJECTIFS, THEMES À ABORDER ET ELEMENTS D'ORIENTATION	21

I INTRODUCTION

Au cours de la phase 2 des travaux du Pacte pour un Enseignement d'excellence, le Gouvernement a adopté la définition des objectifs et thèmes à discuter, approuvé les orientations méthodologiques et le cadre participatif de la troisième phase des travaux du Pacte. La liste des objectifs (annexe 1) identifie, sur la base de l'avis du Groupe central - qui souligne le caractère systémique de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et rappelle l'importance du caractère participatif du processus - plusieurs objectifs généraux et thèmes à discuter par axe thématique (« Savoirs et Compétences », « Parcours de l'élève », « Enseignants et Directions » et « Gouvernance ») et les attribue à différents Groupes de travail.

Douze Groupes de travail sont mis sur pieds, auxquels s'ajoutent la coupole Alliance Ecole & Culture, relevant du Pacte pour un Enseignement d'excellence et de l'opération « Bouger les lignes » réformant les politiques culturelles, et le Comité de suivi relatif à Formation initiale des enseignants mis sur pied par le Ministre de l'enseignement supérieur. L'Alliance Ecole & Culture, constituera donc un Groupe de travail commun au processus du Pacte et à celui de « Bouger les lignes ». Dans le cas de la formation des enseignants, les travaux réalisés par le Comité de suivi Formation initiale des enseignants seront influencés par les besoins et propositions exprimés dans le cadre des travaux du Pacte et étroitement coordonnés avec le Groupe de travail « Développer la formation continuée des enseignants ».

Le présent cahier des charges détermine le cadre général des travaux à réaliser au cours de la première étape de la troisième phase des travaux du GT I.1. Il sera ensuite précisé au début du mois de février, et approuvé par le Gouvernement, en vue de la seconde étape de la phase 3.

Le cahier des charges :

- **définit la mission de base du Groupe de travail (II),**
- **précise sa composition (III)**
- **détermine le cadre méthodologique et définit les étapes d'élaboration des plans d'actions (IV)**
- **explique le cadre participatif de la troisième phase (V),**
- **détermine les rôles et fonctions des différentes instances du Pacte (VI)**
- **détermine le calendrier des prestations attendues (VII)**
- **intègre les grandes orientations et messages clé approuvés, comprenant les éléments résumés de diagnostic et de vision, approuvés par le Groupe central (avis de synthèse du 2 juillet) et par le Gouvernement (VIII).**

II MISSION DU GROUPE DE TRAVAIL I.1.

Le Groupe de travail I.1. *Cadre d'apprentissage, contenus des savoirs et compétences, et plans d'actions prioritaires* mènera ses travaux sur la base du présent « cahier des charges » préparés par le Bureau du Pacte et adoptés par le Groupe central.

Composés des représentants des différents acteurs de l'enseignement et d'experts techniques, le GT réalisera, sous l'autorité des instances supérieures du Pacte, le travail de définition du contenu des initiatives et mesures ainsi que la rédaction du *projet de plan d'actions* détaillé qui seront soumis au Gouvernement à l'issue de la troisième phase et qui composeront le « Pacte pour un Enseignement d'excellence ».

Les objectifs généraux et thèmes à discuter du Groupe de travail I.1 qui seront à la base du projet de plan d'action sont les suivants :

Objectif A - Repréciser les objectifs et le cadre de l'apprentissage en général, les contenus des savoirs et des compétences attendus durant le tronc commun et le cursus scolaire des élèves et réussir les transitions

A. Repréciser les objectifs et le cadre de l'apprentissage en général

- 1° Définir les conceptions de l'apprentissage en vue de l'élaboration des contenus par discipline
- 2° Définir le nouvel équilibre entre savoirs et compétences
- 3° Définir les nouveaux savoirs et/ou compétences à développer
- 4° Redéfinir la pédagogie par compétences
- 5° Renforcer l'autonomisation et la responsabilisation de l'élève dans son apprentissage
- 6° Définir les nouvelles procédures et méthodes de rédaction des référentiels et programmes et l'articulation à revoir entre référentiels et programmes

B. Définir et renforcer le nouveau tronc commun

- 1° Définir le cadre général et la durée du nouveau tronc commun (années, structures, objectifs)
- 2° Intégrer les aspects nouveaux relatifs au contenu du tronc commun (caractère polytechnique, numérique, etc.)

C. Définir les dernières années du secondaire

- 1° Préciser le cadre de l'enseignement qualifiant (années, structures, objectifs) (*en lien avec GT I.3*)
- 2° Préciser le cadre de l'enseignement de transition (années, structures, objectifs)

D. Améliorer les transitions lors des quatre périodes charnières (*en lien avec GTII.1 et le GTII.2*)

- 1° Améliorer les transitions du maternel vers le primaire (*en lien avec GT II.1*)
- 2° Améliorer les transitions du primaire vers le secondaire dont le tronc commun polytechnique et les multi-expériences (*en lien avec GT I.2*)
- 3° Améliorer les transitions des au moins trois premières années du secondaire vers les dernières années du secondaire (*en lien avec le GT II.2 et GT I.3*)

Version GC 2015-1001

- 4° Améliorer les transitions des dernières années du secondaire vers le supérieur ou vers l'emploi (*en lien avec le GT II.2 et GT 1.3*)

Objectif B - Adapter les savoirs et compétences dans les différentes disciplines de base, et prioritairement les langues, sciences, maths, français et lecture

- 1° « Plan d'action » Lecture – Français de la 1ere maternelle à la dernière année secondaire (équipe pluridisciplinaire 1) (*lien avec le GT II.1*)
- 2° « Plan d'action » Maths de la 1ere maternelle à la dernière année secondaire (équipe pluridisciplinaire 2) (*lien avec le GT II.1*)
- 3° « Plan d'action » Sciences de la 1ere maternelle à la dernière année secondaire (équipe pluridisciplinaire 3) (*lien avec le GT II.1*)
- 4° « Plan d'action » Langues de la 1ere maternelle à la dernière année secondaire (équipe pluridisciplinaire 4) (*lien avec le GT II.1*)
- 5° « Plan d'action » Histoire géo (équipe pluridisciplinaire 5)
- 6° « Plan d'action » Citoyenneté (lien avec la mise en œuvre du décret)
- 7° Nouvelles compétences (à déterminer)

III COMPOSITION DU GROUPE DE TRAVAIL

Les Groupes de travail sont les organes de travail de base de la Phase 3 du Pacte au sein desquels les différentes initiatives et mesures sont a) proposées, développées et formalisées avant d'être b) traduites en des *Plans d'Actions*. Les Groupes de travail formalisent le résultat de leurs travaux dans un ensemble de propositions aux instances supérieures du Pacte qui délibèrent en dernier recours et réalisent les grands arbitrages entre les diverses propositions.

Chaque Groupe de travail est composé:

- D'un Président du Groupe de travail ;
- Des représentants de l'administration, des associations syndicales, des fédérations de PO, et des associations de parents et du Cabinet de la Ministre ;
- D'un maximum de cinq experts ou acteurs issus du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles et d'un maximum de cinq experts externes, sans préjudice des initiatives ponctuelles (auditions d'experts, demandes d'avis etc).

La composition finale des GT est approuvée par le Groupe central, sur la base de la consultation du Président du GT par les co-Présidents du Groupe central. La composition finale du GT est approuvée avant la deuxième réunion du GT, par procédure électronique le cas échéant. La composition du GT peut être modifiée en vue de la deuxième étape de la phase 3.

La composition du Groupe de travail I.1., telle qu'approuvée par le Groupe central, sont les suivants :

- Président du GT : M. Marc Romainville (Professeur UNamur)
- Groupe d'appui :
 - Référents académiques : M. Christian Orange (ULB) ; Mme Coralie Delhaye (ULB)
 - Référente pour l'Administration : Mme Fabienne Vanham
 - Référent du Cabinet de la Ministre : M. Geoffroy Le Clercq
- Membres du Groupe désigné par le Groupe Central :
 - Représentants des organisations syndicales : MM. Roger Godet (FGTB-CGSP) ; Joan Lismont (FGTB-SEL) ; Michel Wolfertz (CGSLB-SLFP) ; Michel Patris (CSC)
 - Représentants des associations de parents : Mme Flore Lecolier (FAPEO) ; M. Michaël Lontie (UFAPEC)

- Représentants des fédérations de PO : Mmes Françoise Guillaume (FELSI) ; Anne Wilmots (SeGEC) ; Pascale Prignon (SeGEC) ; Catherine Guisset (WBE) ; MM. Florent Chenu (CECP) ; Patrick Danau (CPEONS)
- Experts externes : Mmes Joëlle Van den Berg (Réseau IDée) ; Anne Chevalier (Didacticienne) ; Nathalie Mocavero (Enseignante) ; Aurélie Huyse (Experte neurosciences ULB) ; Barbara Dufour (Enseignante) ; Mevrouw Nathalie Verstraete (Onderwijs en Vorming - Vlaamse Overheid) ; MM. Laurent Moosen (Coordinateur Plan Lecture FWB) ; Benjamin Nizet (Expert numérique) ; Christian Schandeler (Conseiller pédagogique)

Des experts provenant du terrain ou du monde académique ou autre peuvent être invités ponctuellement au libre choix du Groupe de travail.

En matière de pilotage, les Groupes de travail sont placés sous la coordination du Président de Groupe, désigné par la Ministre en charge de l'Enseignement Obligatoire. Ce dernier :

- Mène les travaux du Groupe afin d'en assurer le bon fonctionnement, en fixe l'agenda et préside ses réunions dans un esprit de collégialité et dans le but d'atteindre, dans la mesure du possible, un consensus partagé ;
- Fournit les impulsions décisives à chaque étape du projet ;
- Coordonne avec le Bureau du Pacte la rédaction des différents « livrables » du Groupe de Travail en a) essayant de promouvoir la participation de l'ensemble des membres du Groupe à la détermination de son contenu, b) veillant à ce que les points de vue de l'ensemble des participants y soient reflétés (le cas échéant par le constat de dissensions et la rédaction de notes minoritaires) afin de produire de véritables rapports « du Groupe » dans son ensemble (et non, du Président ou d'une partie des membres seulement) ;
- Synthétise avec l'aide du Bureau les résultats des travaux du Groupe dans le but de progresser dans l'agenda du Groupe;
- Fait rapport aux instances centrales et maintient une coordination étroite avec celles-ci.

Le Président est, en dernier ressort, responsable de l'accomplissement du *Cahier des Charges* du Groupe, de la finalisation des rapports attendus du GT ainsi que des projets de plan d'actions, et du strict respect de l'agenda fixé.

Le Groupe Central, et les Groupes de Travail, s'assurent que la composition des Groupes (y compris les experts) et la liste des personnes invitées à contribuer (auditions, notes, etc) permettent de :

- Refléter la diversité des opinions et le point de vue de l'ensemble des types d'acteurs concernés par les objectifs prioritaires du Groupe ;
- Assurer la présence de membres susceptibles d'apporter une perspective innovante sur les questions à traiter et animés d'une volonté de changement conforme à l'objectif fixé ; ceci peut inclure notamment la présence d'acteurs de terrains qui sont impliqués dans des initiatives innovantes ou des personnes extérieures au monde de l'éducation dont l'expertise ou l'expérience personnelle est de nature à apporter une vision pertinente ;
- Garantir l'apport des connaissances techniques et expériences spécifiques nécessaires à l'élaboration des initiatives et mesures susceptibles d'être proposées par le GT.

Les travaux du Groupe de travail sont, en outre, éclairés par :

- Les résultats des initiatives de consultations externes, et notamment les contributions citoyennes récoltées en ligne, les résultats des focus groupes et des ateliers de discussion, les résultats des enquêtes par questionnaire réalisées auprès des acteurs de l'enseignement durant la Phase 3 et le résultat des larges consultations organisées durant le mois de janvier sur base des propositions figurant dans les *Rapports Intermédiaires* des GT ;
- Une liste initiale des principaux documents de support pertinents ainsi que, le cas échéant, des initiatives étrangères pouvant informer/inspirer les travaux du Groupe ;
- Des auditions d'experts et/ou de tout autre acteur susceptibles d'informer les travaux du Groupe, des rapports ou avis fournis à la demande du GT par des experts, l'administration ou les instances consultatives existants en FWB

Au-delà des principes méthodologiques prévus au point IV, chaque Groupe de Travail décide lui-même des détails pratiques de l'organisation de ses travaux, et dans le respect des directives fixées.

Le mode de délibération privilégié des Groupe de Travail est, dans la mesure du possible, la recherche du consensus. Cependant, en cas de désaccord, et afin d'éviter une logique du plus « petit commun dénominateur », le Président acte les points de dissension et en réfère au Groupe central pour arbitrage, à tout moment. Le cas échéant, des notes majoritaires et minoritaires peuvent être rédigées.

IV LES ÉTAPES D'ÉLABORATION DES PLANS D' ACTIONS

La troisième phase des travaux vise à définir, pour chacun des objectifs prioritaires, des *plans d'actions détaillés*, intégrant des mesures et initiatives concrètes, dans le but d'améliorer les résultats des élèves, mais également de réduire l'iniquité du système actuel, tout en optimisant les ressources du système mises en œuvre et en prévoyant la mise en place de mécanismes et d'outils d'évaluation¹.

Comme établi par l'avis du Groupe central adopté par le Comité d'accompagnement le 2 juillet 2015, il est nécessaire d'accompagner le changement en mettant en place toutes les conditions nécessaires à son implémentation, notamment en créant les conditions nécessaires à son appropriation par les acteurs. A cet égard, il convient en particulier de veiller aux aspects temporels – en formulant des objectifs à court, moyen et long terme – du processus de changement ; à ses aspects budgétaires en quantifiant chaque proposition de mesures et initiatives et en identifiant ses sources de financement ; aux conditions cognitives, en veillant notamment à former tous les acteurs à la conduite du changement ; aux conditions de dialogue et à la dimension participative en veillant à permettre aux acteurs de se positionner par rapport aux réformes. Le développement d'une culture de l'évaluation du système et des outils d'évaluation de celui-ci à chacun de ses niveaux est également essentiel.

La méthode de travail vise à permettre la définition *progressive* d'objectifs et de propositions précises sur la base de plusieurs séquences d'évaluation et de réajustement des propositions émanant des GT et *in fine* la rédaction des plans d'action qui composeront le Pacte pour un Enseignement d'excellence. Cette méthode de travail se justifie tant au regard du caractère *systémique* de la démarche de qualité poursuivie par le Pacte, qu'au regard de l'importance de la dimension *participative* du processus – ces deux dimensions étant de surcroît étroitement liées.

Le résultat final attendu de chaque Groupe de travail est donc un plan d'action qui constituera avec les plans d'action des autres Groupes de travail, une fois réalisé le nécessaire travail de consolidation de l'ensemble de ceux-ci, le Pacte pour un Enseignement d'excellence. Dans ce cadre, il est fondamental qu'au sein de chaque Groupe de travail soient évoquées et traitées les questions qui doivent être précisées et faire l'objet d'arbitrages (au niveau du GT ou à défaut au niveau du GC ou à défaut au niveau du Gouvernement) pour que les orientations définies puissent être mises en œuvre sans qu'au moment de l'exécution des plans d'action par les instances ad hoc apparaissent des blocages qui empêcheront les réformes.

*

¹ Voir Note initiale du Pacte, p.

La troisième phase des travaux, qui s'étalera de la fin septembre 2015 au mois de juillet 2016, sera organisée en deux grandes étapes, au cours desquelles seront progressivement analysés et précisés les travaux devant mener à l'élaboration des plans d'actions qui seront adoptés par le Gouvernement au cours de l'été 2016 et qui constitueront le « Pacte pour un Enseignement d'excellence ». La troisième phase comprend deux étapes:

- La première étape qui se déroulera de fin septembre à début février vise l'identification et la définition concrète des mesures et initiatives à mettre en œuvre pour rencontrer chaque objectif.
- La deuxième étape qui se déroulera de début février à la mi-juillet vise à rédiger les projets de plans d'actions sur la base des mesures et initiatives retenues par le Gouvernement après avis du Groupe central et du Comité d'accompagnement.

La mise en œuvre du Pacte pour un Enseignement d'excellence devra avoir lieu dans le cadre contraint des perspectives budgétaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ne disposant pas de ressources fiscales propres, la Fédération Wallonie-Bruxelles doit adapter son action aux ressources qui lui sont allouées en vertu du cadre constitutionnel récemment réformé et ce, dans le cadre de la trajectoire budgétaire résultant des règles européennes en matière de déficit public. Dans ce contexte, les Groupes de travail devront distinguer les propositions présentées pour le court, le moyen et le long terme et tenir compte du fait que toute proposition de réforme ou d'initiative entraînant des dépenses supplémentaires devra être compensée au sein même du budget dédié à l'enseignement obligatoire ou à tout le moins au sein du budget de la Fédération Wallonie-Bruxelles, tel que ce budget évoluera selon les paramètres de la loi de financement. Il n'est toutefois pas demandé aux Groupes de travail de trouver eux-mêmes les sources de financement ou les budgets sur lesquels des compensations pourraient être effectuées pour financer les initiatives qu'ils proposeront.

La note initiale du Pacte a prévu, par souci de cohérence, un cadre d'articulation entre les travaux du Pacte et les priorités de la DPC. Les propositions de réformes définies dans la Déclaration de politique communautaire en matière d'enseignement et liées aux objectifs du pacte, seront, selon les cas et sans préjudice des modes décisionnels classiques, présentées et/ou discutées en amont au sein des Groupes de travail selon des timings, le cas échéant, spécifiques. Le Gouvernement pourra donc adopter, avant la conclusion du Pacte, des notes et des projets de décret visant à implémenter les différentes mesures de la Déclaration de politique communautaire (DPC), y compris quand elles sont liées aux propositions issues des Groupes de travail du Pacte après information et/ou avis au sein des Groupes de travail.

IV.1 Première étape de la phase III [sept. 2015 – mi-fév. 2016] :

- **De la fin du mois septembre à la fin du mois de décembre 2015**

Au cours de cette première étape, sur la base des cahiers des charges et de la méthodologie qui leur sont assignés, les Groupes de travail auront pour mission de formuler un ensemble de propositions d'initiatives et de mesures qu'ils soumettront aux instances centrales du Pacte, tout d'abord de manière générale, dans le cadre d'un *rapport d'orientation* à remettre pour les vacances d'automne, et ensuite, de manière plus précise, dans le cadre d'un *rapport intermédiaire*, plus précis et concret, à remettre pour le début du mois de janvier. Les rapports doivent être rédigés sur la base des modèles établis par le Groupe central. Le modèle/canevas du *rapport d'orientation* est annexé au présent cahier des charges.

Les objectifs et thèmes discutés par le Groupe de travail se limitent à ceux énumérés par le Gouvernement et repris au point II du présent cahier des charges. Ces objectifs et thèmes sont discutés sur la base des orientations et messages clé, y compris les « figures », du Groupe central. Les messages essentiels du GC sont repris dans le présent cahier des charges (voir section VIII). Les « figures » (référées sous « fig # ») qui illustrent ces extraits sont annexées à l'avis du Groupe central.

Les discussions sont menées sur la base d'une ou plusieurs *note(s) de discussion* rédigées par le Bureau du Pacte en collaboration avec le Président du Groupe.

- Rédaction du **Rapport d'orientation** par les Groupes de travail pour la fin du mois d'octobre [REALISATION I] :
 - Le Rapport, qui n'excède pas 15 pages, contient une description des initiatives, mesures ou grandes orientations que le Groupe de travail propose d'approfondir par rapport aux objectifs du Groupe et des thèmes discutés, en les classant si possible en mesures et initiatives de court, moyen ou long terme et en précisant ce qui relève ou pas d'une initiative décrétole ou réglementaire ;
 - Le Rapport peut déjà fournir (en annexe) une description de chaque initiative ou mesure proposée afin de permettre une première estimation de son coût, de sa faisabilité pratique et temporelle, ainsi que de son impact général sur le système scolaire par le Bureau du Pacte ;
 - Le Rapport précise le cas échéant les personnes, instances, groupes ou équipes universitaires sollicitées pour déposer une contribution déterminée sur un ou plusieurs thématiques ;
 - Le Rapport donne lieu, dans les semaines qui suivent, à a) une première analyse de l'impact potentiel (impact qualitatif, quantification budgétaire, faisabilité...) par le Bureau du Pacte ; et b) une discussion en Groupe Central se traduisant dans une note adressée en retour au Groupe de Travail ;

- Le Bureau du Pacte tient compte des propositions des Groupes de Travail dans la détermination du contenu des questionnaires envoyés aux répondants dans le cadre des grandes enquêtes de consultation des acteurs.
- Rédaction du **Rapport intermédiaire** [REALISATION II] par les Groupes de Travail pour la fin du mois de décembre :
 - Le Rapport intermédiaire contient une explication détaillée et précise des initiatives et mesures proposées que le Groupe de Travail soumet aux instances centrales de pilotage du Pacte. Cette description comprend :
 - Dans les cas entraînant des adaptations législatives et réglementaires, une description des grandes lignes du contenu des adaptations décrétales et réglementaires nécessaires (sans en être déjà sa traduction juridique) ;
 - Dans le cas d'initiatives n'entraînant pas ou très peu d'adaptations législatives et réglementaires, une description claire et précise du contenu de l'initiative ;
 - Chaque proposition d'initiative ou de mesure concrète est accompagnée :
 - (a) d'une explication des objectifs et thèmes auxquels la mesure se rattache ;
 - (b) d'une explication détaillée des effets positifs attendus (en ce inclus, chaque fois que cela fait sens, une quantification de ceux-ci), et des indicateurs clés que la mesure ou l'initiative contribuerait à améliorer ;
 - (c) d'une proposition de phasage pour la mise en œuvre de la (des) mesure(s) et/ou de la (des) initiative(s) proposée(s) ;
 - (d) d'une estimation suffisamment détaillée des ressources nécessaires (ou du contenu exact de la mesure) pour permettre une estimation du coût budgétaire de l'initiative ou de la mesure par le Bureau du Pacte.
 - **Du début janvier jusqu'à la mi-février 2016 :**

Au cours de cette période, les propositions d'initiatives et de mesures feront l'objet d'une large consultation des acteurs (voir cadre participatif ci-dessous) et d'une évaluation intégrée de leur impact potentiel.

Afin de réaliser cette évaluation intégrée,

- Le Bureau du Pacte analyse les propositions des Groupes de travail dans le but de fournir une première perspective intégrée sur la faisabilité de chaque mesure et initiative, de leur impact sur la qualité du système scolaire (efficacité, équité, efficience) et de leur coût budgétaire. Le Bureau intègre également les résultats de la phase consultative à son analyse ;
- Le Groupe Central soumet la priorisation des propositions au Comité d’accompagnement et procède à la rédaction des nouveaux cahiers des charges à proposer au Gouvernement ;
- Cette étape se clôture par une priorisation et un phasage – par les instances du Pacte et le Gouvernement – des propositions des Groupes de travail. Les nouveaux cahiers des charges approuvés par le Gouvernement comprennent au minimum les éléments suivants : une liste des initiatives et mesures retenues qui devront être traduites dans des *projets de Plans d’actions* durant la deuxième partie de la phase 3 ; les orientations générales en termes de phasage des initiatives et mesures (à court, moyen, long terme) afin de guider la définition des projets de *Plans d’Actions*.

IV.2 Deuxième étape de la phase III [mi-fév. 2016 – juin –2016]

- De la mi-février à la fin avril 2016

Sur la base de la priorisation établie par les instances du Pacte et *in fine* par le Gouvernement et des cahiers de charges qui leur sont adressés, les Groupes de travail élaboreront des « projets de plans d’actions » détaillés. Ces projets de plans d’actions intégreront, selon un canevas précis, et pour chacun des *objectifs prioritaires* relevant de ses attributions:

- Des initiatives et mesures concrètes articulées autour d’estimations d’objectifs chiffrés ;
- Un projet d’agenda de mise en œuvre (à court, moyen et long terme), et le cas échéant une proposition de phasage accompagnée de délais précis ; les tâches principales à accomplir pour le déploiement complet de l’initiative/mesure ;
- L’estimation détaillée des ressources nécessaires à chaque étape du déploiement ;
- L’identification des autorités et instances responsables de l’élaboration et de la mise en œuvre ;
- Les indications relatives au mécanisme d’évaluation appropriée, ainsi que les indicateurs de suivi pertinents.

Le projet de plan d'actions du Groupe de travail inclut :

- Pour les initiatives les plus avancées, un projet de texte réglementaire ou décretal, s'il a été élaboré par ailleurs, ou à tout le moins les contenus précis qui devront être traduits juridiquement dans la phase d'exécution ;
- Pour les mesures abouties mais non finalisées, ou pour les initiatives qui requièrent des actions autres que l'adoption d'un texte réglementaire ou décretal, une note d'orientation précise ;
- Pour les mesures dont la détermination du contenu détaillé et/ou du plan d'implémentation doit être décidé dans une phase d'exécution ultérieure, un descriptif du cadre général, une proposition des instances qui seront chargées de réaliser ce travail et d'un agenda de leurs travaux futurs ;
- Un canevas « modèle », accompagné d'un exemple de projet final de plan d'actions, est fourni au Groupes de travail dès le début de la deuxième partie de la Phase 3. L'utilisation de ce canevas uniformisé vise à permettre aux Groupe de travail de travailler de façon efficace avec une vision claire du résultat attendu par mesure / initiative.

- Mai à mi-juin 2016 – Phase finale d'adoption du Pacte pour un Enseignement d'Excellence

- Les projets de plans d'actions seront soumis à une évaluation transversale et croisée, qui inclura notamment une analyse intégrée de leur impact sur la qualité (efficacité, équité, efficience) du système scolaire, une quantification des ressources nécessaires à leur implémentation et du coût budgétaire associé. Sur la base de cette évaluation, un arbitrage final relatif aux projets de plans d'actions, ainsi que l'agenda détaillé de phasage de leur mise en œuvre sera mis en œuvre.
- Les résultats des travaux de la troisième phase seront intégrés dans un rapport de synthèse final qui sera accompagné des projets de plans d'action détaillés et d'un mécanisme de suivi de mise en œuvre transparent, lesquels seront proposés par les instances centrales du Pacte au Gouvernement. Pour réaliser son rapport de synthèse final, le GC se fondera sur notamment sur une **évaluation transversale et croisée** de l'impact des projets de *Plans d'Actions* réalisée par le Bureau du Pacte et comprenant :
 - Une analyse d'impact de l'ensemble des initiatives et mesures considérées sur les différentes dimensions de la qualité du système scolaire, des ressources nécessaires à leur implémentation et du coût budgétaire associé ;

- La mise en regard de cette évaluation avec les perspectives macro-budgétaires à court, moyen et long terme.
- Sur la base du rapport de synthèse final du GC, un premier **arbitrage** des mesures et initiatives est opéré par le Gouvernement et un **agenda** de phasage de leur mise en œuvre est discuté avec les instances centrales du Pacte.
- Les résultats des travaux de la Phase 3 et des arbitrages sont alors intégrés dans un **Rapport de synthèse**, accompagné d'un **Plan de mise en œuvre** global, puis adoptés par les instances centrales du Pacte. Conjointement, ces deux documents constituent le « Pacte pour un Enseignement d'Excellence » soumis à l'approbation du Gouvernement qui disposera si nécessaire de la décision d'arbitrage final.

V LE CADRE PARTICIPATIF DE LA TROISIÈME PHASE DES TRAVAUX

V.1 Implication et participation des acteurs de terrain (enseignants, directeurs, élèves, etc)

En ligne avec la vision participative et d'appropriation collective qui préside au fonctionnement du Pacte, l'ensemble des travaux de la Phase 3 sont enrichis par des contributions et initiatives de consultation à destination des acteurs de terrain du monde de l'enseignement et, plus généralement, de toute personne intéressée. Ces contributions et consultations sont coordonnées par les différents trinômes (en lien avec le Comité scientifique) et ont pour objectif :

- De fournir aux Groupes de travail des idées nouvelles d'initiatives, de pratiques innovantes et de mesures à adopter ;
- De fournir aux Groupes de travail une vision aussi diversifiée que possible des préoccupations des acteurs de terrain en relation avec les objectifs dont ils ont la charge ;
- D'aider à la sélection des initiatives et mesures retenues, et d'affiner leur contenu, sur la base de la publication transparente des propositions et des réponses précoces données par les acteurs de terrain.

Ces initiatives prennent la forme :

- **D'appels à contribution et partage d'innovations** : Tout acteur intéressé peut soumettre via le site du Pacte une contribution individuelle ou une contribution collective, élaborée au sein d'un établissement par l'équipe pédagogique, ou une contribution thématique en vue de participer aux travaux du Pacte et d'identifier et promouvoir les innovations pédagogiques développées dans les écoles ;
- **D'enquêtes thématiques en ligne** : Des enquêtes thématiques en ligne sont lancées de manière périodique afin de recueillir l'avis des acteurs sur certaines thématiques particulières, en lien avec les quatre axes thématiques du Pacte ;
- **De participation à certains groupes de travail ou équipes pluridisciplinaires de la Phase 3** : les acteurs intéressés à participer aux travaux du Pacte, en particulier les groupes de travail ou les équipes pluridisciplinaires, ou souhaitant être tenu informés **s'inscrivent en ligne** en mentionnant leurs centres d'intérêt particuliers ; les candidatures font l'objet d'un dépouillement systématique pour évaluer la contribution possible aux travaux des GT (via la participation aux focus groupes et groupes de discussion ou le cas échéant, par une implication plus importante dans les travaux des GT et équipes pluridisciplinaires) ;

- **D'une demande d'avis ou de rapport** sur une ou des propositions sur un des thèmes précis qui peuvent être confiées par les groupes de travail à une instance ou un groupe collectif d'acteurs ;
- **D'ateliers de discussions & conférences-débats décentralisés** : sur la base d'un agenda à déterminer pour fin octobre, des ateliers de discussions et des conférences-débats décentralisés sont organisés durant toute la première partie de la Phase 3 ; ils sont ouverts à tous les acteurs intéressés afin de leur permettre (1) d'exprimer leur opinion et de faire part de leurs initiatives, innovations, pratiques, etc., et (2) de débattre des initiatives prises en considération par les GT ;
- **De focus groupes et groupes de discussion** : les thèmes discutés au sein des GT donnent lieu à des focus groupes et groupes de discussion avec les acteurs de terrain durant la première partie de la Phase 3 ; ceux-ci sont organisés par le Comité scientifique (le référent académique du GT), et les résultats sont immédiatement pris en compte dans les travaux des GT ;
- **De larges consultations par enquête auprès des acteurs** : quatre enquêtes par questionnaire sont menées auprès des enseignants, directions, parents et élèves afin de les consulter et de recueillir un avis représentatif sur les thèmes, propositions, initiatives des GT ;
- **D'une conférence de consensus** : deux grandes conférences de consensus sont organisées au terme de la première et seconde partie de la Phase 3 (janvier et mai) ; la conférence de consensus s'organise autour de colloques, débats, tables rondes et journées d'études, afin de mettre en débat et de susciter des lignes de consensus sur les initiatives et mesures qui résultent du travail des GT (rapports Intermédiaires).
- S'ils l'estiment opportun, les Groupes de travail sont invités à proposer l'organisation d'initiatives de consultation supplémentaires dont la faisabilité sera évaluée par les instances de pilotage. En cas d'évaluation positive, les GT en assureront l'organisation.

V.2 Le Comité scientifique

Les équipes universitaires sont impliquées dans le trinôme des Groupes de travail qui composent l'axe thématique dont ils ont la charge.

V.3 Le Parlement

Durant les deux périodes de conférence de consensus, il est proposé que les Présidents des Groupes de travail puissent présenter lors de séances spécifiques de Commission leurs rapports, afin de susciter un débat transparent, et le cas échéant des recommandations de la Commission. Les membres du Parlement qui le souhaitent seront invités à participer aux conférences de consensus ou aux autres initiatives organisées par les groupes de travail. La Commission peut également décider d'initiatives spécifiques (dépôt de contributions thématiques, le cas échéant, après auditions etc) à intégrer dans l'organisation du Pacte. Chaque groupe politique pourra également déposer des contributions écrites sur tout ou partie des thèmes.

VI RÔLES ET FONCTIONS DES INSTANCES DU PACTE

VI.1 Le Groupe central

Le Groupe central supervise l'action des Groupes de travail, qui lui font régulièrement rapport sur l'état d'avancement de leur mission, et délibère sur les arbitrages à proposer au Comité d'accompagnement et au Gouvernement.

A ce titre, le Groupe central exerce plus particulièrement les fonctions suivantes:

- Il approuve la composition des Groupes de travail qui peuvent également décider d'inviter des experts de manière ponctuelle ; définit le *cahier des charges* pour chacun des Groupes de travail et pour la première étape de la troisième phase ; et rédige les (nouveaux) cahiers des charges à soumettre au Gouvernement pour la deuxième étape de la troisième phase.
- Durant la première partie de la troisième phase :
 - Les co-Présidents organisent des réunions de suivi des Groupes de travail dont l'agenda est fixé en fonction des progrès et des priorités ;
 - Le Groupe central analyse les *Rapports d'orientation* des Groupes de travail, lesquels sont présentés devant le Groupe central par les Présidents des Groupe de travail et discutés avec eux, selon un agenda à définir et fournit une note en retour aux Groupes de travail.
- Au terme de la première étape de la troisième phase, sur la base des *Rapports intermédiaires* des Groupes de travail et des observations du Bureau du Pacte, le Groupe central propose, une liste des initiatives et mesures qui sont retenues en vue d'être intégrées aux *projets de Plans d'actions détaillés* au cours de la deuxième étape de la troisième phase. Cette liste à soumettre au Comité d'accompagnement et

au Gouvernement est accompagnée de premières orientations générales en termes de phasage des initiatives et mesures (à court, moyen, long terme), afin de guider la définition des projets de Plans d'actions.

- Durant la deuxième partie de la Phase 3:
 - Le Groupe central supervise l'élaboration des *projets de Plans d'actions* par les Groupes de travail et les valide;
 - Aux termes de la mission des Groupes de travail, le Groupe Central procède à l'intégration des *projets de Plans d'actions* établis par les Groupes de Travail dans un *Plan de mise en oeuvre global*. Il synthétise le résultat de l'ensemble des travaux du Pacte dans un *Rapport de synthèse* final, auquel est annexé le Plan de mise en œuvre global. Ces deux documents constituent conjointement le « *Pacte pour un Enseignement d'Excellence* » qui est soumis à l'approbation du Comité d'accompagnement et du Gouvernement.

VI.2 Le Bureau du Pacte

Le Bureau est assisté du Comité scientifique composé des représentants des six universités et d'équipes de hautes écoles, de la Fondation Roi Baudouin, de consultants ou experts éventuels qu'il rencontre régulièrement.

Le Bureau, avec l'aide technique de consultants externes et le soutien des équipes universitaires, est chargé d'assister le groupe central et d'instruire les dossiers qui lui sont soumis. Il est notamment chargé de :

- Préparer les projets de documents à discuter et adopter par le groupe central (cahier des charges, etc) ;
- sur la base des *Rapports intermédiaires*, réaliser une analyse des initiatives et mesures proposées par les Groupes de Travail dans le but de fournir une perspective intégrée aux instances centrales sur a) la faisabilité de chaque mesure, b) son impact en termes de qualité du système scolaire et c) son coût budgétaire ;
- établir une *Note de perspectives macro-budgétaires* à politique constante sur le court, moyen et long terme qui permettrait d'objectiver les arbitrages budgétaires nécessaires entre les initiatives et mesures proposées par les Groupe de Travail.
- Préparer pour les deux coprésidents du Groupe Central un projet de *Rapport de synthèse* final des initiatives et mesures retenues au terme de la Phase 3 et un projet de *Plan de mise en oeuvre* global intégrant les *Plans d'actions* établis par les Groupes de travail.

En outre, le Bureau du Pacte pilote de manière journalière l'avancement des Groupes de Travail. Pour ce faire, des trinômes composés de deux représentants du Bureau du Pacte (le « référent

cabinet » et le « référent administration ») assisté d'un membre du Comité scientifique («le référent académique ») sont nommés dans le but d'assurer le suivi de chaque GT.

La mission des trinômes est :

- De préparer en collaboration avec les Présidents de GT, des *Notes de discussion et/ou d'orientation* déposées par les Présidents au cours de la mission des GT et qui constituent la base de travail des Groupes de travail en vue de la préparation des *Rapports d'orientation et des Rapports intermédiaires* ;
- De synthétiser les contributions en provenance des acteurs extérieurs pour alimenter la rédaction des propositions ;
- D'intégrer au fur et à mesure des travaux, sous l'autorité du Président, les contributions des membres des GT à ces notes de discussion et/ou d'orientation ;
- D'assurer un suivi régulier du travail du GT afin, notamment, de vérifier que le Groupe de travail:
 - Progrès dans sa mission conformément au *Cahier des charges* et à l'agenda de la Phase 3 ;
 - Intègre effectivement le contenu des initiatives de consultations externes à son travail ;
 - Tient compte, tout au long de la Phase 3, du feedback et des décisions des instances supérieures.
- De faire rapport aux co-Présidents du Groupe central sur l'avancement des travaux du GT;
- Enfin, le Bureau du Pacte est chargé :
 - D'assurer la cohérence des recommandations faites par les Groupes de travail au sein d'un même Axe, d'éviter les redondances et d'assurer que le contenu du *Cahier des Charges* est couvert de manière exhaustive par les GTs ;
 - D'assurer une coordination effective avec le travail réalisé dans les autres Axes Thématiques ;
 - De réunir à la demande ou d'initiative les ou certains présidents des Groupes afin d'assurer les deux missions précitées.

VII CALENDRIER DES TRAVAUX

Ce calendrier n'inclut pas les réunions régulières des organes centraux dont le rythme des réunions est fixé par les co-Présidents en fonction de l'évaluation générale des travaux et des besoins spécifiques qu'ils requièrent.

Toutes les spécifications concernant le calendrier et les attendus sont détaillées de manière exhaustive dans la *Note de Cadrage* (jointe au cahier des charges).

- **Première Partie** – jusqu'au 18 décembre 2015 :
 - Jusqu'au 12 octobre (2 semaines) : finalisation de la composition et de l'organisation interne des Groupes de Travail
 - Jusqu'au 31 octobre (4 semaines) : rédaction du *Rapport d'orientation* par les Groupes de Travail [*Prestation I*]
 - Du 9 novembre au 18 décembre (6 semaines) : rédaction du *Rapport intermédiaire* [*Prestation II*] par les GTs
 - 4 janvier 2015 au 5 février 2016 (5 semaines) : consultation citoyenne, évaluation intégrée et première sélection des initiatives retenues par les instances centrales de pilotage du Pacte
- **Deuxième Partie** – *Sur la base d'un nouveau cahier des charges approuvé par le Gouvernement, du 15 février au 17 juin 2016* :
 - 15 février au 29 avril 2016 (12 semaines) : élaboration des *Plans d'actions* pour chacune des initiatives ou mesures concrètes retenues [*Prestation III*] par les GTs
 - 2 mai au 17 juin 2016 (7 semaines) : phase finale d'adoption du « Pacte pour un Enseignement d'excellence »

VIII OBJECTIFS, THEMES À ABORDER ET ELEMENTS D'ORIENTATION²

Le Gouvernement a assigné deux objectifs généraux au Groupe de travail I.1.

- A. Le premier objectif général adopté par le Gouvernement pour le Groupe de travail I.1. est le suivant : Repréciser les objectifs et le cadre de l'apprentissage en général, les contenus des savoirs et des compétences attendus durant le tronc commun et le cursus scolaire des élèves et réussir les transitions.**

1. Repréciser les objectifs et le cadre de l'apprentissage en général

Dans le cadre de cet objectif, il s'agit d'aborder les *thèmes* qui suivent, sur la base des orientations et messages clé du Groupe central (ci-dessous) : définir les conceptions de l'apprentissage en vue de l'élaboration des contenus par discipline ; définir le nouvel équilibre entre savoirs et compétences ; définir les nouveaux savoirs et/ou compétences à développer ; redéfinir la pédagogie par compétences ; renforcer l'autonomisation et la responsabilisation de l'élève dans son apprentissage ; définir les nouvelles procédures et méthodes de rédaction des référentiels et programmes et l'articulation à revoir entre référentiels et programmes.

*

Sur ces différents sujets, les éléments d'orientation et messages clés du Groupe central sont les suivants :

Le GC a posé les *éléments de diagnostic* suivants :

- **« Un élément de diagnostic important concerne la manière diversifiée dont les objectifs en termes de savoirs et compétences des élèves sont définis, préconisés, mis en œuvre, appropriés (ou pas) et évalués.** Alors même que le processus d'élaboration des référentiels et programmes en FWB permet un alignement avec les objectifs

² Dans cette section : DPC réfère à « Déclaration de Politique Communautaire 2014-2019 : Fédérer pour réussir » mise en ligne le 23/07/2014. GC réfère à l' « Avis du Groupe central dans le cadre de la synthèse des travaux de la première phase du Pacte daté du 1er juillet 2015

stratégiques fixés dans le décret Missions, les analyses convergent pour constater une trop faible coordination lors de l'élaboration des référentiels, celle-ci n'étant pas systématique entre niveaux, étapes et degrés (fig. 132). On constate en effet que la définition des objectifs d'apprentissage varie selon les niveaux, les filières et les formes d'enseignement du système éducatif. Ils sont définis dans le « référentiel des socles de compétences » pour ce qui concerne les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire³ ; et dans les différents référentiels de compétences terminales et de savoirs requis à la fin du secondaire pour ce qui concerne le reste du cursus⁴. Par ailleurs, il manque actuellement, dans les référentiels, l'indication précise du niveau de maîtrise à atteindre.

- **Concernant plus précisément l'élaboration des référentiels, on relève que suite aux difficultés éprouvées par les enseignants à développer et évaluer les compétences préconisées dans ces documents, de nouveaux référentiels ont été mis en chantier depuis 2011⁵.** Le niveau de détail de ces nouveaux référentiels est souvent élevé, particulièrement pour les compétences terminales, ce qui apporte une aide supplémentaire aux enseignants, une transition plus aisée entre établissements, une continuité entre années d'études. » GC (p. 11)
- **« Alors que le cadre législatif accorde une place centrale à la compétence, dont l'apprentissage est valorisé pour l'autonomie intellectuelle qu'il favorise, de nombreux constats mettent cependant en évidence des difficultés liées à cette approche.** On remarquera tout d'abord qu'en FWB, les objectifs d'apprentissage sont exprimés en termes de compétences, le terme étant défini comme « les aptitudes à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (décret Missions). Pour sa part, le cadre européen des certifications distingue le savoir (« ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine de travail ou d'étude »), de l'aptitude (« capacité d'appliquer un savoir et d'utiliser un savoir-faire pour réaliser des tâches et résoudre des problèmes »), et de la compétence (« capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études et pour le développement professionnel ou personnel »). On notera ensuite les difficultés rencontrées d'une part par les apprenants lorsqu'ils sont

³ Compétences relatives au français, la formation mathématique, l'éveil/initiation scientifique, les langues modernes, l'éducation physique, l'éducation par la technologie, l'éducation artistique, l'éveil/la formation historique et géographique (incluant la formation à la vie sociale et économique).

⁴ Ces compétences concernent pour les humanités générales et technologiques : les cours de français, d'éducation physique, géographie, histoire, langues modernes, latin et grec, mathématiques, sciences, sciences économiques et sciences sociales. Pour les humanités professionnelles et techniques : les langues modernes et « savoirs communs ».

⁵ Pour les cours de mathématiques, sciences de base, sciences générales, éducation scientifique pour la section de transition ; éducation scientifique, français, sciences économiques et sociales et sciences humaines, mathématiques lorsqu'elles figurent au programme, pour la section de qualification. Ces nouveaux référentiels sont construits en « unités d'acquis d'apprentissage », visant l'acquisition des compétences, mobilisation des savoirs, savoir-faire et attitudes. Les attendus de chaque processus d'apprentissage relèvent de trois niveaux : « connaître », « appliquer » et « transférer ». Le troisième niveau « transférer » renvoie aux compétences.

appelés à développer des compétences en milieu scolaire, et d'autre part par les enseignants lorsqu'ils sont appelés à développer et à évaluer des compétences complexes (plutôt que des savoirs disciplinaires peu articulés ou des procédures reproduites dans des situations déjà connues par les apprenants). Ces difficultés, qui tiennent à différents facteurs, résultent en partie de la relation complexe qui relie savoirs et compétences. Certaines recherches académiques mettent en avant que le savoir et la compétence s'articulent de la façon suivante : le savoir scientifique rend compétent pour s'interroger sur le réel et en construire des modèles explicatifs, et en retour, la compétence mobilise le savoir dans la mesure où celui-ci permet d'analyser les situations dans lesquelles il faut se montrer compétent, car les compétences attendues des élèves à l'école abordent les situations au moyen des savoirs scolaires⁶.

- **Les difficultés identifiées tiennent d'une part à la définition des tâches à accomplir pour être considéré comme compétent, et d'autre part à la façon dont les tâches complexes sont interprétées par l'élève.** On constate en effet que, dans le cadre scolaire, il est difficile de demander à l'élève de répondre adéquatement à des problèmes nouveaux pour lesquels ils ne détiennent pas de réponse standardisée⁷. Dès lors, constatant les difficultés des élèves face à ces tâches complexes, les enseignants se limitent souvent à leur demander d'appliquer des procédures élémentaires. Une deuxième difficulté tient à la façon dont les tâches complexes sont interprétées par l'élève car les éléments jugés pertinents pour les accomplir varient d'une personne à l'autre. Il est donc nécessaire d'assurer que les élèves aient tous la possibilité d'identifier le cadrage qui est attendu d'eux alors que celui-ci reste très souvent implicite et demande une forme particulière de « rapport au savoir ».
- **La manière de concevoir les programmes peut être source de manque de continuité dans le cursus de l'élève, voire d'incohérence, également liée à la possibilité pour les pouvoirs organisateurs d'élaborer des programmes.** D'une école à l'autre, d'une classe à l'autre, les élèves n'apprennent pas toujours la même chose et ne sont dès lors pas évalués à l'aune des mêmes critères, et ce même en ce qui concerne des domaines ou des apprentissages considérés comme essentiels. On note également un problème de continuité sur l'ensemble du cursus : des leçons quasi identiques sont proposées à différents moments sans apporter une véritable progression en termes de maîtrise ou de degré de difficulté. On relève enfin un manque de cohérence structurelle entre différents niveaux d'enseignement. Comme le montrent par ailleurs les éléments de diagnostic complémentaire, plusieurs acteurs développent des programmes à différents niveaux du système (fédérations de POs et POs de toutes tailles) (fig. 133). Bien qu'un alignement minimum des contenus et des standards soit a priori garanti par le respect des référentiels, cette diversité peut donc compliquer le passage d'élèves d'un établissement ou d'un réseau à l'autre. Ce rapport montre également que les différences de séquençage et les

⁶ Rey, 2014.

⁷ Rey, Carette, Kahn, DeFrance, 2003.

différences de niveau minimum repris dans les divers programmes peuvent complexifier l'élaboration d'épreuves externes standardisées cohérentes et pertinentes pour tous.

- **Certaines notions ou contenus (par exemple en sciences) ne sont pas prévus au programme d'une année d'étude donnée, ce qui peut impliquer des carences en termes de savoirs particulièrement marquées pour les élèves orientés vers le qualifiant.** Il existe par ailleurs des doublons ou des absences de prérequis pour les élèves changeant de filière. On note également un problème d'adéquation entre les curriculums et les besoins sur le marché du travail (à noter par exemple, le peu de formation en sciences, mathématiques ou langues dans certaines options de l'enseignement qualifiant).
- **De plus, les enseignants adaptent les exigences du curriculum et des évaluations à la composition du groupe d'élèves, ce qui amplifie encore la variabilité entre les curriculums,** tant d'un point qualitatif que quantitatif, selon les filières ou selon les établissements scolaires (en lien avec les différences socio-économiques entre écoles), en ce qui concerne les occasions d'apprentissage et d'évaluation.
- **On relève aussi un manque de documentation sur l'interaction entre le curriculum visé, le curriculum implanté et le curriculum atteint, qui devrait faire l'objet d'une analyse au sein de tous les réseaux.** Des outils d'évaluation sont mis à la disposition des enseignants qui peuvent soit les utiliser tels quels, soit s'en inspirer pour construire leur propre évaluation des compétences de leurs élèves et établir le bilan de leurs acquis. Un travail d'étalonnage de ces outils serait nécessaire pour leur permettre de préciser le niveau atteint. » GC (p. 12)

Le Groupe central a posé les *éléments de prospective* suivants :

- **« Parer à l'ennui chez les élèves et renouer avec le désir et le plaisir d'apprendre apparaissent comme un enjeu essentiel en matière de savoirs et compétences.** Il s'agit tout d'abord de renforcer le sens des savoirs scolaires par un travail spécifique d'intégration critique – à et par l'école – des multiples informations fragmentées et brutes, de plus en plus disponibles via le numérique. Il importe de faire en sorte que les savoirs enseignés apparaissent aux élèves comme liés à leurs projets, besoins et attentes. L'école doit travailler le rapport au savoir pour réanimer le désir interne de savoir des élèves, (ré)accrocher ceux-ci aux missions émancipatrices de l'école et les faire accéder à des dimensions auxquelles ils n'auraient pas eu accès dans leur monde personnel, familial et social.
- **Diminuer l'emprise négative de l'évaluation sur le travail scolaire** et reconvertir des pratiques d'évaluation normative en/vers une évaluation positive et formative au service des apprentissages joue un rôle essentiel pour restaurer le plaisir d'apprendre qui est lié aux expériences de réussite et à la visibilité des progrès (v. aussi infra).

- **En outre, ouvrir l'école sur le monde accentue le goût d'apprendre et contribue à une orientation positive.** La créativité, l'esprit d'entreprendre et le sens de l'innovation ont une valeur formative en termes de développement personnel et constituent des gages d'insertion professionnelle au sein d'une société et d'une économie du savoir en évolution rapide. Dès lors, les capacités de créer et d'innover des élèves devraient faire l'objet d'un entraînement explicite durant l'ensemble de leur scolarité via des enseignements disciplinaires et des méthodes didactiques qui mobilisent ces capacités, telles que les pédagogies par projets, la création de ponts inédits entre différents savoirs et disciplines, des outils dédiés au développement de la pensée créatrice et la valorisation d'attitudes, telles que d'accepter de se tromper et de prendre des risques, la curiosité, l'élaboration d'hypothèses, la confiance en soi.
- **L'initiation à la pensée critique et complexe est essentielle pour pouvoir appréhender les problèmes globaux et de plus en plus interconnectés de notre époque.** Il s'agit de favoriser tout au long du curriculum, mais en tenant compte de l'âge des élèves, une approche reliant des objets d'étude par une approche interdisciplinaire à intégrer dans les référentiels de compétences et d'entraîner les élèves, au sein de toutes les disciplines, aux outils et démarches de la pensée complexe et critique (démarche scientifique, questionnement philosophique, dialectique, prise de distance par rapport aux préjugés et amalgames...).
- **Faire vivre les valeurs d'autonomie et de responsabilité au sein même des enseignements et des processus d'apprentissage contribue à l'un des buts essentiels de l'éducation, qui est de former des êtres capables de penser par eux-mêmes et d'agir librement - dans un cadre de finalités sur lesquelles existe un accord.** La participation des élèves dans les activités de classe, le fait de relier les objets d'études à leur vie ou encore la pédagogie active contribuent à la responsabilisation et au plaisir d'apprendre. La mise en place d'activités pédagogiques spécifiques au sein de tous les cours permet également d'assurer une autonomie encadrée qui se relâche de façon progressive en fonction du degré de responsabilisation, et participe dès lors du processus d'émancipation des élèves. Enfin, la responsabilisation de chacun est favorisée lorsque les enseignants et les élèves construisent ensemble les règles de vie de la classe et s'en sentent co-responsables. » GC (p. 5)
- **Les modalités d'élaboration et le contenu du curriculum doivent permettre de définir des « essentiels » dans la perspective de centrer l'école sur « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer », à tous les niveaux scolaires, et de développer une vision très claire des différents socles, à chaque palier du système.** Ceci passe par la révision du contenu des référentiels, des programmes et de l'organisation même du cursus, et exige de dépasser la logique purement académique et disciplinaire, pour renouer avec les buts urgents de l'éducation de notre temps et des enjeux majeurs, tels que l'accrochage et l'accès à l'emploi, en veillant à l'équilibre entre la culture traditionnelle de l'école et les exigences d'un monde en pleine et rapide évolution.

- **L'approche par compétences mérite d'être questionnée, en particulier la difficulté à la traduire en pratiques pédagogiques, et son opacité.** Il est mis en évidence un rapport de complémentarité entre une approche qui vise à placer les savoirs dans la perspective de l'acquisition des compétences, notamment pour en faire percevoir aux élèves le sens, et un souci de favoriser le développement structuré et structurant des savoirs fondamentaux. A l'approche « socles de compétences » qui a montré ses limites doit donc être préférée une organisation harmonisée du curriculum qui doit reposer sur des référentiels et programmes cohérents, précis et explicites, élaborés par cycles et en continuité, qui permettent une planification et qui intègrent l'interdisciplinarité, mais aussi des compétences citoyennes, numériques et du développement durable. Un lien explicite est également à identifier entre les activités scolaires proposées et les enjeux d'apprentissage.
- **L'harmonisation des référentiels** en cours – à poursuivre et approfondir dans une démarche participative impliquant les réseaux – devrait permettre d'arriver à une présentation des savoirs et des savoir-faire en regard des compétences attendues, de fixer, pour l'ensemble des disciplines et à chaque cycle, un niveau identique impliquant des compétences transversales communes et de définir les niveaux de maîtrise des compétences à l'issue de chaque cycle du continuum pédagogique.
- **En outre, la cohérence des programmes devrait être approfondie**, afin d'en faire des outils de clarification permettant de définir ce qui doit être maîtrisé ainsi que le moment où les apprentissages doivent être organisés et acquis.
- **Enfin, la clarification des programmes et des référentiels devrait être menée dans le cadre d'une réflexion plus générale sur la méthodologie d'élaboration des prescrits pédagogiques** en ouvrant les commissions chargées de définir les référentiels et les programmes à des personnalités extérieures au monde enseignant à déterminer, tels que des acteurs de la vie civile. La question est également liée à celle des évaluations des compétences et savoirs qui sera également abordée dans le cadre de l'axe thématique « parcours d'élèves (infra). » GC (p. 6)
- **En termes de savoirs et de compétences, l'école aura à gérer nombre d'évolutions et de tensions relatives à la transition/révolution numérique.** [...]On notera également que par la réhabilitation qu'il induit des compétences techniques et technologiques, et par la séparation qu'il remet en cause entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, le numérique participe également à la mise en question du cloisonnement entre enseignement général, technique et professionnel, et a donc un impact sur la question du tronc commun.

**

2. Définir et renforcer le nouveau tronc commun

Dans le cadre de cet objectif, il s'agit d'aborder les *thèmes* qui suivent, sur la base des orientations et messages clé du Groupe central (ci-dessous) : définir le cadre général et la durée du nouveau tronc commun (années, structures, objectifs) ; intégrer les aspects nouveaux relatifs au contenu du tronc commun (caractère polytechnique, numérique, etc.)

*

Sur ces différents sujets, les éléments d'orientation et messages clés du Groupe central sont les suivants :

Le Groupe central a posé les *éléments de prospective* suivants :

- « **Ouvrir au monde et au monde socioprofessionnel constitue une mission essentielle de l'école.** L'initiation aux mécanismes de fonctionnement du monde du travail et à la diversité des milieux professionnels et la mise en évidence de l'accélération des changements scientifiques et techniques, sont particulièrement importants.
- La sensibilisation et l'éveil à la diversité des métiers doit se réaliser dès le plus jeune âge. Il s'agirait d'ailleurs d'une des fonctions du tronc commun polytechnique en particulier lors de ses dernières années. Bien sûr, cette sensibilisation et cet éveil sont à réaliser selon des modalités appropriées à chaque âge et à chaque cycle. En début de scolarité, on mettra l'accent sur la découverte par les enfants d'une large palette d'activités, mobilisant une grande diversité de champs tant intellectuel, manuel, technique, artistique que sportif. Dans la suite, on favorisera des rencontres entre les élèves et des personnes exerçant différents types de métier. Ce n'est qu'à la fin du tronc commun que la perspective professionnelle en tant que telle sera abordée et préparée. » GC (p. 8)
- « **Le renforcement du tronc commun est nécessaire pour assurer aux citoyens et futurs travailleurs, quelles que soient leurs filières de spécialisation ultérieures, un bagage initial ambitieux et conséquent, au sein d'une société dont les exigences générales de qualification se sont élevées.** Cela implique d'accorder à ce tronc commun un caractère davantage polytechnique et pluridisciplinaire en l'élargissant notamment à une importante diversité de champs manuels, techniques, artistiques et technologiques. Il est proposé de définir ce bagage commun à développer chez tous les élèves durant ce tronc commun avant de répondre à la question de son allongement (voir également infra, axe thématique « parcours d'élèves »). » GC (p. 9)
- « **Le tronc commun, vécu en commun, devrait être renforcé et devenir véritablement polytechnique en diversifiant les apprentissages dès le début du maternel (sports, art, travaux manuels...) et en incluant un certain nombre de cours**

non marginaux de techniques, de technologies et de langues afin d'accompagner l'élève dans ses choix d'orientation. Ce tronc commun devrait idéalement être physiquement dissocié des établissements dans lesquels les spécialisations seront assurées et organisé dans des bâtiments séparés, dédiés à cette mission. L'année qui suit le tronc commun doit être conçue comme une occasion offerte aux élèves de tester et de valider leur choix. La formation commune qui va au-delà du tronc commun concerne des acquisitions complexes – telles que la pensée critique – qu'il n'est pas raisonnable de tenter d'installer complètement durant le tronc commun, mais que néanmoins tous les élèves doivent atteindre en fin de scolarité, quelle qu'elle soit, et qui doivent dès lors figurer dans un volet commun de la formation générale des spécialisations. » GC (p. 16)

- « Les avis divergent par contre sur l'opportunité d'allonger le tronc commun, jusqu'à 15 ans pour certains, voire 16 ans pour d'autres. Il n'est cependant ni opportun ni prioritaire d'enfermer ce débat dans la seule question de l'âge et il est important de définir au préalable le bagage commun qu'il s'agirait de développer chez tous les élèves. On relève que l'allongement du tronc commun présenterait certaines opportunités, notamment la meilleure maîtrise des savoirs fondamentaux par un plus grand nombre d'élèves ; l'assurance des citoyens et futurs travailleurs, quelles que soient leurs filières de spécialisation ultérieures, de posséder un bagage initial ambitieux et conséquent ; une contribution à la lutte contre les inégalités sociales et culturelles de parcours scolaire en permettant le recul du choix de filières ; et à la lutte contre la logique en cascade et la hiérarchisation informelle des filières. Quant aux risques d'un allongement du tronc commun, ils porteraient sur le fait que le désir et le plaisir d'apprendre de certains élèves pourraient en pâtir ; qu'il réduirait d'autant les années consacrées ultérieurement à la maîtrise des compétences de spécialité, qu'elles soient techniques et technologiques ; et qu'il poserait la question de l'âge auquel un jeune est capable de réaliser un tel choix, la fixation de cet âge à 15 ou 16 ans n'étant pas nécessairement plus pertinente qu'à 14. [...]
- **Une sensibilisation et un éveil à la diversité des métiers devraient être réalisés selon des modalités appropriées à l'âge des élèves et ce dès le plus jeune âge.** Dans la suite, on favorisera des rencontres entre les élèves et des personnes exerçant différents types de métier, en ayant notamment le souci de battre en brèche les stéréotypes de genre. Ce n'est qu'à la fin du tronc commun que la perspective professionnelle en tant que telle et les choix d'études qu'elle suppose seront abordés et préparés. L'organisation au bénéfice des élèves de stages d'observation, d'immersion et de fin de formation auprès des acteurs socio-économiques et culturels permettrait de mieux rencontrer l'objectif d'ouverture de l'école sur son environnement. » GC (p. 16)

*

En ce qui concerne le processus en amont de l'élaboration du nouveau tronc commun, la DPC a rappelé à titre indicatif que celui-ci : « [...] *en ne précipitant pas le moment de la première orientation, donne plus de temps à l'école pour compenser les différences de ressources culturelles entre élèves et contribuer à la réussite de tous. Son succès repose principalement sur trois paramètres : une orientation progressive moins dépendante de l'environnement familial, un curriculum plus ambitieux pour tous durant une période plus longue et enfin une attention particulière aux conditions d'enseignement pour les plus faibles dans un contexte de groupes hétérogènes. Le Gouvernement souhaite :*

- *allonger le tronc commun au moins jusqu'à la troisième année charnière pour la confirmation des choix d'orientation et du renforcement des savoirs de base;*

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

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

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

Cette refonte du tronc commun sera menée avec les acteurs de l'enseignement. Elle s'accompagnera d'une consolidation de la détection précoce des difficultés des élèves et de dispositifs permettant la remédiation et un soutien ciblé en fonction des diagnostics posés par les équipes éducatives. » DPC (p. 10)

**

3. Définir les dernières années du secondaire

Dans le cadre de cet objectif, il s'agit d'aborder les *thèmes* qui suivent sur la base des orientations et messages clés du Groupe central (ci-dessous) : préciser le cadre de l'enseignement qualifiant (années, structures, objectifs) (*en lien avec GT I.3*) ; préciser le cadre de l'enseignement de transition (années, structures, objectifs).

*

Sur ces différents sujets, les éléments d'orientation et messages clés du Groupe central sont les suivants :

Le Groupe central a posé les *éléments de diagnostic* suivants :

- « **La question des transitions renvoie également à un problème plus spécifique de continuité sur l'ensemble du cursus.** Bien que des coordinations soient repérées entre niveaux d'enseignement, l'inspection pointe une méconnaissance réciproque des programmes mis en œuvre dans chaque niveau d'enseignement. Si des coordinations se mettent en place aux deux niveaux, celles-ci sont absentes sur un plan structurel au niveau du passage primaire-secondaire, et ce, même dans les établissements dans lesquels les deux niveaux d'enseignement sont organisés ». Deux moments particulièrement délicats en termes de transition peuvent être épinglés : d'une part, le premier degré, qui marque la transition primaire-secondaire et pour un certain nombre d'élèves, la transition entre un enseignement « commun » et la première bifurcation orientante, et d'autre part, la transition secondaire-supérieur. En toute hypothèse, il existe un problème de cohérence des parcours des élèves en termes de curriculum, qui font que les nombreux élèves changeant d'établissement et/ ou d'orientation risquent de répéter des apprentissages et de ne pas en acquérir certains. Si les effets des mécanismes structurels de gestion des parcours des élèves sont bien documentés, le travail sur l'interaction entre curriculum visé, curriculum implanté et curriculum atteint est largement incomplet et devrait faire l'objet d'une analyse couvrant l'ensemble des réseaux et des domaines. » GC (p. 22)

**

4. Améliorer les transitions lors des quatre périodes charnières (en lien avec GTII.1 et le GTII.2)

Dans le cadre de cet objectif, il s'agit d'aborder les *thèmes* qui suivent sur la base des orientations et messages clé du Groupe central (ci-dessous) : Améliorer les transitions du maternel vers le primaire (*en lien avec GT II.1*) ; Améliorer les transitions du primaire vers le secondaire dont le tronc commun polytechnique et les multi-expériences (*en lien avec GT I.2*) ; Améliorer les transitions des au moins trois premières années du secondaire vers les dernières années du secondaire (*en lien avec le GT II.2 et GT 1.3*)) ; Améliorer les transitions des dernières années du secondaire vers le supérieur ou vers l'emploi (*en lien avec le GT II.2 et GT 1.3*))

*

Sur ces différents sujets, les éléments d'orientation et messages clés du Groupe central sont les suivants :

Le Groupe central a posé les *éléments de diagnostic* suivants :

- **Considérée globalement, la question des transitions renvoie à celle des transitions entre l'enseignement et le marché du travail⁸.** La situation des jeunes de 20- 24 ans qui ne sont ni aux études ni en formation montre un contraste régional marqué en Belgique, la situation bruxelloise étant particulièrement défavorable « puisqu'à peine plus de la moitié des jeunes bruxellois ont un emploi », pour 2/3 des jeunes wallons et 4/5 des jeunes flamands⁹.
- **La question des transitions renvoie également à un problème plus spécifique de continuité sur l'ensemble du cursus.** Bien que des coordinations soient repérées entre niveaux d'enseignement, l'inspection pointe une méconnaissance réciproque des programmes mis en œuvre dans chaque niveau d'enseignement. Si des coordinations se mettent en place aux deux niveaux, celles-ci sont absentes sur un plan structurel au niveau du passage primaire-secondaire, et ce, même dans les établissements dans lesquels les deux niveaux d'enseignement sont organisés ». Deux moments particulièrement délicats en termes de transition peuvent être épinglés : d'une part, le premier degré, qui marque la transition primaire-secondaire et pour un certain nombre d'élèves, la transition entre un enseignement « commun » et la première bifurcation orientante, et d'autre part, la transition secondaire-supérieur. En toute hypothèse, il existe un problème de cohérence des parcours des élèves en termes de curriculum, qui font que les nombreux élèves changeant d'établissement et/ ou d'orientation risquent de répéter des apprentissages et de ne pas en acquérir certains. Si les effets des mécanismes structurels de gestion des parcours des élèves sont bien documentés, le travail sur l'interaction entre curriculum visé, curriculum implanté et curriculum atteint est largement incomplet et devrait faire l'objet d'une analyse couvrant l'ensemble des réseaux et des domaines. GC (p. 21)

Le Groupe central a posé les *éléments de prospective* suivants :

- **Notre enseignement obligatoire reposant sur le postulat inaliénable d'éducabilité de tous les élèves, il doit assurer à chacun un parcours de réussite, sans toutefois que les points d'aboutissements soient identiques et que tous réussissent de la même façon.** Trois types de sorties professionnalisantes doivent permettre un accès à l'emploi : à 18 ans (filières immédiatement qualifiantes), à 21 ans (baccalauréat professionnalisant de

⁸ Notamment via l'Enquête sur les Forces de Travail (EFT).

⁹ IWEPS – CCFEE, 2009, p. 4.

l'enseignement supérieur) et à 23 ans (master de l'enseignement supérieur). La souplesse doit présider à ce système qui doit développer des passerelles pour la poursuite d'une formation supérieure pour les élèves qui se destinaient au départ à sortir dès le premier palier. À la suite de l'évolution des contenus et des exigences des métiers provoquée par le tournant numérique, il faut s'interroger sur l'opportunité de revoir la classification des formes d'enseignement secondaire, dont la fusion des formes techniques et professionnelles.

- Même au sein d'un continuum, il faut veiller à la continuité des apprentissages lors des transitions (maternel/primaire, primaire/secondaire, 1^{er} / 2^e degré, 3^e degré/enseignement supérieur notamment par le resserrement de certaines filières) et assurer une continuité entre les cycles (travail en cycle « 5-8 » entre le maternel et le primaire, échange de référentiels, des formations communes, mobilité et collaboration des enseignants entre les paliers, adaptation de l'enseignant aux préacquis effectifs de l'élève, tutorat entre élèves et étudiants).

B. Le second objectif général adopté par le Gouvernement pour le Groupe de travail I.1. est le suivant : Adapter les savoirs et les compétences dans les différentes disciplines et compétences de base et prioritairement en langues, maths, Français et lecture

Dans le cadre de cet objectif, il s'agit d'aborder les *thèmes* qui suivent sur la base des orientations et messages clé du Groupe central (ci-dessous) : « Plan d'action » Lecture – Français de la 1^{ere} maternelle à la dernière année secondaire (équipe pluridisciplinaire 1) (*lien avec le GT II.1*) ; « Plan d'action » Maths de la 1^{ere} maternelle à la dernière année secondaire (équipe pluridisciplinaire 2) (*lien avec le GT II.1*) ; « Plan d'action » Sciences de la 1^{ere} maternelle à la dernière année secondaire (équipe pluridisciplinaire 3) (*lien avec le GT II.1*) ; « Plan d'action » Langues de la 1^{ere} maternelle à la dernière année secondaire (équipe pluridisciplinaire 4) (*lien avec le GT II.1*) ; « Plan d'action » Histoire géo (équipe pluridisciplinaire 5) ; « Plan d'action » Citoyenneté (lien avec la mise en œuvre du décret) ; nouvelles compétences (à déterminer).

*

Sur ces différents sujets, les éléments d'orientation et messages clés du Groupe central sont les suivants :

Le Groupe central a posé les *éléments de diagnostic* suivants :

- **Concernant tout d'abord les résultats aux tests PISA (OCDE)¹⁰, on observe que si les résultats obtenus par notre système scolaire sont dans la moyenne de ceux des pays de l'OCDE, ils sont cependant en-dessous de la moyenne des pays européens.** Les résultats sont largement en-dessous de la moyenne de nos pays voisins : la FWB se classe sixième sur sept pays et régions voisins - la France, l'Allemagne, le Royaume Uni, le Luxembourg et les Pays Bas et la VG/FI (fig. 21 et fig. 22), alors que cette dernière arrive en tête. Si l'on considère les résultats dans les différentes disciplines, on constate que les résultats en FWB sont en progrès au test PISA en français (lecture) depuis 2000, mais que le test en sciences montre un niveau faible par rapport à la moyenne (fig. 61). En sciences, la part des élèves atteignant le niveau « avancé » est plus faible que la moyenne OCDE. En mathématiques, la part d'élèves qui atteignent le niveau « minimum » est plus importante que la moyenne OCDE. (fig. 33).

Le Groupe central a posé les *éléments de prospective* suivants :

Citoyenneté

- **Préparer les jeunes à l'exercice de la citoyenneté constitue une des missions essentielles de l'école. Il s'agit de faire de l'école une vraie institution de citoyenneté démocratique.** Un large accord est observé sur la double composante de l'éducation à la citoyenneté, consistant d'une part dans *l'exercice* de la citoyenneté et de la démocratie au sein même de l'école, et d'autre part dans une *formation* à la citoyenneté qui implique l'acquisition de savoirs, savoir-faire et attitudes spécifiques.
- **Il s'agit d'identifier les connaissances et les compétences à installer en matière de citoyenneté et d'explicitier le socle commun nécessaire pour fonder la vie dans une société démocratique.** Un enjeu est de développer la compréhension de l'émergence du village planétaire (identité) et de penser la formation citoyenne en lien avec toutes les disciplines, mais aussi de manière transversale et transdisciplinaire). En ce sens, il s'agit de développer les activités interdisciplinaires de citoyenneté active et au sein de chaque cours (outiller les élèves à mener un débat), ainsi que les compétences nécessaires au vivre-ensemble (affirmation de soi, acceptation des différences ; trouver sa place dans un groupe, esprit civique, prévention santé, médiation et gestion de conflits ; solidarité internationale, respect de l'environnement...). Le fonctionnement des structures participatives au sein de l'école et le développement des lieux qui permettent le débat et la résolution des conflits dans les différents moments de la vie scolaire jouent un rôle particulièrement important.
- **En matière d'éducation à la citoyenneté, il s'agit de favoriser la maîtrise progressive de différentes notions de droit, sciences politiques, philosophie et histoire, celle des**

¹⁰ Des tests réalisés auprès d'un échantillon d'élèves de 15 ans.

langues, de la logique et de l'argumentation, mais aussi - pour certains - de permettre l'appréhension des fondements culturels et convictionnels du vivre ensemble, et ce dans le respect des projets pédagogiques des établissements et des réseaux. Pour certains, l'organisation d'un enseignement, commun à tous les élèves, d'« Education philosophique, éthique et citoyenne » doit être envisagé au plus vite, tout au long de la scolarité obligatoire. Pour d'autres, la préoccupation du questionnement philosophique, du dialogue inter-convictionnel et de l'éducation citoyenne, si elle doit en effet être développée tout au long de la scolarité obligatoire, doit être organisée notamment – mais pas exclusivement- au sein des cours de religion (pour l'enseignement confessionnel). On observe toutefois un accord de tous, d'une part, sur la transversalité de l'éducation citoyenne, au-delà des seuls enseignements directement concernés, et d'autre part, sur la pertinence de développer une telle éducation au bénéfice de tous les élèves.

La question des langues

- **Dans une société mondialisée, la maîtrise de plusieurs langues étrangères constitue un facteur d'émancipation sociale et d'insertion socio-professionnelle.** Une réflexion doit être menée au bénéfice d'une plus grande efficacité des cours de langues, en insistant notamment sur la nécessité de développer une approche plus pragmatique de la langue et en particulier, l'oralité et les pratiques de conversation.

*

En ce qui concerne les plans d'actions prioritaires, la DPC a mentionné à titre indicatif que :
« *Chaque élève doit atteindre les compétences et savoirs jugés indispensables pour s'insérer, participer et contribuer au développement de la société. Cette maîtrise des compétences de base reste le moyen le plus efficace d'accéder à l'emploi et de lutter contre les inégalités sociales et culturelles.*

Ce seuil minimal se compose notamment de la compréhension en lecture, l'expression orale, l'expression écrite, la résolution de problèmes mathématiques, l'approche scientifique et technologique, la connaissance de langues étrangères et la maîtrise des technologies de l'information. Les moyens doivent donc être mis en œuvre pour que tous les élèves maîtrisent au mieux ces savoirs de base à l'issue du tronc commun. » DPC (p. 8)

ANNEXE

CANEVAS POUR LA RÉDACTION DES *RAPPORTS D'ORIENTATION*

PLAN DE LA NOTE

I.	Nature et format du Rapport d'Orientation	35
II.	Caractéristiques des initiatives ou mesures attendues	36
III.	Éléments à inclure dans la description de chaque initiative ou mesure	36
IV.	Exemple d'une initiative	37

I. NATURE ET FORMAT DU *RAPPORT D'ORIENTATION*

- *Le Rapport d'orientation* :
 - se concentrera sur la **définition de propositions concrètes de mesures ou initiatives relatives aux objectifs décrits dans le cadre des différents thèmes de discussion** ;
 - aura, typiquement, une **longueur de 5 à 15 pages** ;
 - sera transmis au Bureau du Pacte **pour le 2 novembre 2015 au plus tard**.
- *A contrario*, le *Rapport d'orientation* **n'a pas vocation** :
 - **à poursuivre le diagnostic de la Phase 1** pour présenter une analyse supplémentaire des problèmes existants ;
 - **à rediscuter les éléments d'orientation de la Phase 1**, tels que contenus dans l'avis du Groupe central ;
 - **à présenter une philosophie générale de réforme** non associée à des propositions concrètes.
- Le *Rapport d'orientation* suivra une **structure en trois parties** :
 - i. **Introduction** : explique les grandes orientations retenues par le GT (typiquement une à deux pages) ;
 - ii. **Liste des initiatives ou mesures** que le Groupe de travail propose d'approfondir dans la suite de son travail: cette liste suivra la **structure des objectifs et thèmes de travail** repris dans le Cahier des charges **du GT** et **s'inscrira**, pour chaque initiative ou mesure, le **schéma décrit ci-dessous** (typiquement trois à treize pages) ;
 - iii. **Annexes** (optionnelles - non incluses dans la limite de 15 pages) : **informations complémentaires sur les initiatives ou mesures considérées par le GT**.

II. CARACTÉRISTIQUES DES INITIATIVES OU MESURES ATTENDUES

- Une initiative ou une mesure figurant dans le *Rapport d'orientation* doit être une proposition - d'initiative ou de mesures - qui permet d'identifier concrètement et spécifiquement en quoi elle contribuera à l'objectif décrit dans le cahier des charges, par exemple :
 - une modification décrétole,
 - un ensemble d'actions concrètes (exemple : former X enseignants aux pratiques pédagogiques collaboratives),
 - une proposition de produit fini à réaliser (exemple : rédiger un référentiel de compétences),
 - un projet pilote à lancer,...
- *A contrario*, une initiative ou une mesure figurant dans le *Rapport d'orientation* ne consiste pas en:
 - un constat,
 - un diagnostic des problèmes existants,
 - une analyse de leurs causes ou,
 - un objectif général (ex. : stabiliser les équipes pédagogiques).

III. ÉLÉMENTS À INCLURE DANS LA DESCRIPTION DE CHAQUE INITIATIVE OU MESURE

- **Objectif** : résumé, en 1 à 2 lignes maximum, de l'objectif poursuivi par l'initiative ou mesure (doit être en lien avec l'objectif assigné au GT) ;
- *[En annexe] Description de l'initiative* : description de l'initiative ou mesure proposée afin de permettre une première estimation de son coût, de sa faisabilité pratique et temporelle, ainsi que de son impact général sur le système scolaire par le Bureau du Pacte (4-5 lignes suffiront dans la plupart des cas) *[Optionnel]* ;
- **Agenda de mise en œuvre** : ordre de grandeur d'un agenda possible de mise en œuvre de la mesure ;
- **Expertises / témoignages sollicités** : les personnes, instances, groupes ou équipes universitaires sollicités pour déposer une contribution déterminée sur une ou plusieurs thématiques en lien avec l'initiative ou mesure (il est demandé au GT de se coordonner au préalable avec le Bureau du Pacte et d'être réaliste tant en termes de délais de réalisation que de budget disponible) ;
- **Modifications décrétoles ou réglementaires** : indique si la mesure requiert une modification décrétole ou réglementaire ; optionnellement, indique succinctement en

annexe le contenu de la modification requise et/ou le(s) décret(s) ou règlement(s) qui doi(ven)t être modifié(s).

IV. EXEMPLE D'UNE INITIATIVE¹¹

A. Dans le corps du Rapport

- Initiative # IV.1.1. :
 - *Objectif de l'initiative* : développer une base de données statistique intégrée accessible aux divers organes de pilotage et de gestion du système
 - *Expertise/témoignages sollicités* : description succincte de chaque base de données existante par la personne qui en a la charge au sein de l'administration
 - *Agenda de mise en œuvre* : courant 2016
 - *Modification décrétole ou réglementaire*: oui

B. En annexe du Rapport

- Initiative # IV.1.1. :
 - *Descriptif de l'initiative* : créer une *datawarehouse* rassemblant l'ensemble des bases de données d'enseignement de la FWB, sous un format aisément exploitable pour l'analyse statistique, et accessible, après anonymisation, aux divers organes de pilotage et de gestion ainsi qu'aux instituts de recherche (par ex., la commission de pilotage, les fédérations de PO, les centres de recherche en éducation de la FWB,...)
 - *Modification décrétole ou réglementaire*: modification décrétole visant à clarifier les obligations de transmission de données à la *datawarehouse* au sein de l'administration et de l'ETNIC ainsi que de réglementer l'accès aux données

¹¹ Cet exemple est donné à titre illustratif et n'engage pas le GT IV.1.