

Recommandations du CEF

**pour faire
de la réforme du premier degré
de l'Enseignement secondaire
un jalon essentiel
sur le chemin de l'Ecole de la réussite.**

Conseil du 26 avril 1996

TABLE DES MATIERES.

Chapitre 1 - L'évolution du dossier au CEF.	293
Chapitre 2 - La réforme du 1er degré dans l'optique de la réflexion du CEF.	294
Chapitre 3 - La réforme du 1er degré : commentaire critique.	296
1. Remarques préalables.	296
2. Des points positifs - Des constats encourageants.	296
2.1. Un préalable indispensable : l'importance de conditions favorables préexistantes.	
2.2. Une avancée dans la lutte contre l'échec et le redoublement.	
2.3. L'adaptation des pratiques en matière d'évaluation.	
2.4. Une perception positive des socles de compétences et de leur utilité.	
2.5. Des retombées positives sur l'orientation des élèves.	
2.6. Un investissement dans la formation des enseignants.	
3. Quelques clés de la réforme et les obstacles à leur utilisation.	299
3.1. L'implication des partenaires éducatifs.	
3.2. La collaboration et la coordination entre les enseignants.	
3.3. Une formation des enseignants adaptée aux grands axes de la réforme et aux besoins des enseignants.	
3.4. Le principe du non redoublement.	
3.5. L'évaluation.	
3.6. La gestion de la différenciation.	
3.7. Les socles de compétences.	
4. Des inquiétudes et des risques de dérives.	308

5. Des souhaits et des recommandations. 310

- 5.1. La nécessité d'une formation "en profondeur" s'inscrivant dans la philosophie de la réforme.
- 5.2. Une utilisation efficace des socles de compétences.
- 5.3. Une modification des façons de travailler.
- 5.4. Un cursus mieux adapté aux besoins des élèves.
- 5.5. La nécessité d'accroître l'aide déjà donnée pour construire et multiplier les outils pédagogiques adaptés aux besoins engendrés par les apprentissages différenciés.
- 5.6. L'implication des professeurs des 2ème et 3ème degrés.
- 5.7. La mise en place d'un observatoire de la réforme.

Chapitre 4 - Conclusions. 315

Chapitre 1 - L'EVOLUTION DU DOSSIER AU CEF.

Le dossier fut ouvert lors du Bureau du 17 mars 1995, à la suite d'une interpellation émanant du groupe de travail « Prévention des risques de contestation et procédures permettant une saine régulation des réclamations en matière d'évaluation » : ce groupe s'était inquiété des problèmes liés à l'organisation d'une 3ème année complémentaire¹ pour les élèves qui n'auraient pas « réussi » au terme du 1er degré.

En conclusion de la discussion ainsi engagée, une demande du Bureau du CEF aboutit à la production d'un document de travail² destiné à proposer une méthodologie à utiliser qui pourrait permettre à terme une évaluation de la réforme du 1er degré.

Ce document fut présenté au Bureau du 14 avril 1995 qui décida de solliciter les organismes mandatés au Conseil pour qu'ils fassent part, de façon synthétique, de leurs éléments d'appréciation de la réforme en cours pour le 15 octobre 1995.

Dans l'attente de ces réactions, lors du Bureau du 22 septembre 1995, un second document fut déposé : il s'agissait d'une première synthèse des informations qui avaient été mises à la disposition du CEF depuis le mois de mars. Au cours du débat, il fut décidé d'attendre que les enquêtes en cours, et notamment celle initiée par la Cellule de pilotage du M.E.R.F., aient produit leurs résultats avant de traiter à nouveau ce sujet.

Au début de 1996, le CEF a pu disposer de l'ensemble des éléments² qui étaient attendus. Lors du Conseil du 26 janvier 1996, fut déposé un document intitulé « Commentaire critique » : les informations contenues dans ce texte ont fait l'objet de deux débats les 26 janvier et 9 février 1996.

Lors du Conseil du 29 mars 1996, fut présentée une nouvelle version du document qui tentait d'intégrer les idées exprimées lors de ces débats et lors des visites au CEF de Mme la Ministre-Présidente Laurette ONKELINX, le 1er mars et le 15 mars 1996, ainsi que les dernières informations² recueillies auprès de personnes étroitement concernées par la réforme, et notamment auprès des accompagnateurs de la réforme.

En vue du Conseil du 26 avril 1996, un groupe de travail restreint s'est réuni les 5 et 23 avril 1996 et a procédé à un remaniement du texte intégrant de nouvelles réactions.

Le document a finalement été adopté par le CEF à la suite d'un dernier examen au cours de la réunion du 26 avril 1996.

¹ Cette année est également appelée 2ème bis.

² Tous les textes, toutes les informations qui ont contribué à l'élaboration du document, tel qu'adopté le 26 avril 96, sont disponibles au secrétariat du CEF.

Chapitre 2 - LA REFORME DU 1er DEGRE DANS L'OPTIQUE DE LA REFLEXION DU CEF.

Au moment de l'implantation de la réforme du 1er degré dans une centaine d'écoles-pilotes issues de tous les réseaux, le Conseil de l'Education et de la Formation ne pouvait qu'approuver une telle initiative.

En effet, les objectifs et la philosophie qui ont présidé à la mise en place de cette réforme s'inscrivent parfaitement dans la ligne de la réflexion menée au sein du CEF depuis quelques années.

Le CEF ne peut que soutenir ses intentions généreuses qui visent à promouvoir, dans une perspective de lutte contre l'échec, l'Ecole de la réussite.

Cependant, une réforme de cette envergure, qui suppose un tel changement des mentalités, de l'évaluation et des pratiques pédagogiques, aurait nécessité une préparation approfondie accompagnée d'une analyse des besoins suscitant des réponses ciblées et adaptées en fonction des situations, différentes d'une école à l'autre.

C'est pourquoi le CEF déplore la précipitation qui a présidé à l'instauration de la réforme et surtout à sa généralisation hâtive sans évaluation ni analyse intermédiaires. Certes, les idées étaient dans l'air depuis longtemps mais une telle opération aurait nécessité une approche stratégique plus fine (au point de vue structures, socles, objectifs) antérieure à sa mise en oeuvre.

Parallèlement, l'instauration de cette réforme, imposée dans le secondaire avant d'attendre les effets de « l'Ecole de la réussite » dans le primaire, entraîne une trop grande disparité des situations qui est préjudiciable à ses objectifs.

De plus, le fait que cette réforme ait été imposée dans un contexte d'austérité a nui à sa crédibilité : beaucoup n'y ont malheureusement décelé qu'un objectif essentiellement budgétaire visant, par la diminution du retard scolaire des élèves, une réduction de l'encadrement.

Néanmoins, des efforts ont été entrepris dans bon nombre d'établissements, une importante réflexion s'est développée ainsi que la mise en oeuvre de stratégies destinées à mener à bien les objectifs poursuivis.

Si des pas ont pu être accomplis et si des aspects positifs se révèlent incontestables, trop de lacunes subsistent et des dérives souvent dues à une application incorrecte des principes de la réforme ont commencé à se manifester.

Le CEF s'en est inquiété dès le printemps 95 mais il a estimé qu'il fallait « donner du temps au temps » et ne pas se livrer aussitôt à une analyse qui aurait à juste titre paru trop prématurée.

Cependant, il a souhaité, dès ce moment-là, jeter les bases d'une consultation destinée à recueillir un maximum d'informations et de témoignages pour tenter de juger en toute objectivité.

Le moment de livrer les premiers éléments de cette analyse coïncide malheureusement avec une période tourmentée au cours de laquelle le monde éducatif crie son désarroi face à des mesures que semble imposer le contexte de restrictions budgétaires douloureusement vécu par l'ensemble de la Communauté française.

Après analyse des nouvelles normes d'encadrement, le CEF constate certes que la réforme du premier degré devrait normalement échapper au naufrage prédit par certains. En effet, en réduisant la marge d'heures transférables pour organiser les autres degrés, les nouvelles mesures devraient en principe préserver les acquis de la réforme. Mais c'est sans compter sur les difficultés que vont rencontrer les chefs d'établissement désireux de garantir une offre d'enseignement valable et praticable dans le contexte souvent difficile de la réalité vécue sur le terrain.

Par ailleurs, le CEF ne peut que constater une certaine incohérence dans les mesures prises : le redéploiement du secondaire entraînera des conséquences qui ne seront pas favorables à la philosophie de la réforme, notamment en provoquant la disparition des petites entités et des établissements n'organisant que le premier degré. Quant aux mesures prises dans le cadre du NTPP, elles auront, de toutes façons, des incidences négatives sur la réforme en augmentant le nombre d'élèves par classe et en rendant encore plus difficile la pratique de stratégies efficaces pour lutter contre l'échec.

Enfin, le CEF juge extrêmement inquiétant le climat ambiant engendré par le contexte de restrictions budgétaires et par les perspectives peu rassurantes qu'il laisse planer à court et moyen terme. En effet, ce climat a des conséquences désastreuses sur l'atmosphère des écoles et sur le moral de tous les partenaires éducatifs. Alors que la réussite de la réforme reposait en grande partie - du fait de l'insuffisance de moyens -, sur la bonne volonté, le dynamisme et les capacités d'implication personnelle et d'investissement collectif, le climat actuel n'incite nullement ni les écoles ni les enseignants à se mobiliser davantage et à mettre tout en oeuvre en vue de la réussite de la réforme.

Dans ces conditions, le CEF craint que le devenir de cette réforme s'en trouve compromis.

De même, les difficultés constatées dans l'application de la réforme, ainsi qu'en fait état l'analyse critique qui suit, risquent d'être considérées comme des obstacles de plus en plus insurmontables, dans un contexte devenu encore plus difficile à vivre sur le terrain.

Chapitre 3 - LA REFORME DU 1er DEGRE. COMMENTAIRE CRITIQUE.

Le CEF, soucieux du devenir de la réforme, estime qu'il faut au plus vite dresser un bilan de ce qui fonctionne bien et des correctifs à introduire pour que l'application de cette réforme permette d'atteindre tous les objectifs espérés.

C'est dans ce but constructif qu'il a décidé de se livrer à cette analyse.

1. REMARQUES PREALABLES.

Etant donné le manque de recul face à cette réforme et le fait que la période de référence est incomplète pour les écoles dans lesquelles elle n'a été entamée qu'en 1994, le CEF est bien conscient que la plus grande prudence doit être de rigueur en ce qui concerne l'interprétation des faits et des chiffres qui se dégagent des différentes études et enquêtes³.

En fait, l'application de la réforme n'est pas uniforme et elle varie d'une école à l'autre.

Cette analyse ne peut échapper au risque de se voir reprocher son caractère prématuré : il est entre autres difficile d'émettre un avis nuancé et représentatif de la perception de la réforme par les parents.

2. DES POINTS POSITIFS - DES CONSTATS ENCOURAGEANTS.

Même si, sur le terrain, de nombreuses difficultés sont apparues, il existe des écoles où tout se passe plutôt bien et où tous les efforts sont faits dans ce but.

Il est heureux de constater que, dans la plupart des écoles, des choses bougent... La mentalité des enseignants commence à évoluer en ce qui concerne la vision de l'échec :

³ Les textes reprenant les différents témoignages, commentaires, critiques et suggestions émanant des organismes mandatés au CEF ainsi que les résultats des enquêtes effectuées dans les écoles par la cellule de pilotage du MERF et par l'Organisation des Etudes font l'objet d'un document déposé lors du Conseil du 26 janvier 1996: ce document est disponible au secrétariat du CEF.

celui-ci n'est plus considéré comme un instrument de sélection incontournable et on essaye davantage d'en enrayer les causes.

2.1. Un préalable indispensable : l'importance de conditions favorables préexistantes.

Comme toute innovation, la réforme réussit mieux dans les écoles qui présentaient, avant son instauration, les paramètres suivants :

- une direction qui soutient les actions, même diversifiées, de ses professeurs;
- des équipes éducatives en projet et en recherche, qui avaient déjà entrepris toute une réflexion sur la réussite scolaire, qui s'étaient peu à peu initiées à l'interdisciplinarité;
- une école ouverte sur le monde et la culture qui dispose, dans l'horaire, d'espaces de liberté permettant des activités non reprises dans les disciplines imposées.

C'est surtout dans ce genre d'écoles que l'instauration de la réforme - qui n'a souvent fait que peaufiner des attitudes pédagogiques déjà bien intégrées - a favorisé le progrès d'une réflexion en mouvement et celui-ci se traduit par :

- une remobilisation des enseignants moins actifs;
- **une meilleure gestion et organisation du travail de manière collective, grâce à la constitution d'équipes d'enseignants**, de l'aménagement de temps de concertation et d'une coordination pédagogique du premier degré;
- des tentatives de pratiquer une pédagogie différenciée au sein même des cours (mais le manque cruel d'outils conçus dans ce but ne facilite pas les choses !);
- la **mise en place d'activités de soutien et de remédiation** : celles-ci semblent avoir été bien intégrées dans l'application de la réforme : elles seraient généralisées dans 96 % des écoles-pilotes qui lui consacraient en moyenne 11 % des périodes et 19 % des élèves auraient suivi un programme de soutien / remédiation en 2ème (cf. *éléments d'analyse présentés par le rapport du MERF⁴, points 4.2, § 3,4,5,6, 7*);
- une modification de l'état d'esprit des élèves par rapport aux structures de remédiation dont ils apprécient plus qu'avant l'importance, grâce au souci des écoles de mettre en place des mesures concrètes dans ce but (*MERF 4.4., § 6**);
- une amélioration dans le déroulement du conseil de classe avec une participation accrue des éducateurs et des agents des centres PMS;
- un certain nombre d'initiatives créatives parmi lesquelles :

*« - la constitution de modules de rattrapages d'environ deux mois en 1èreA au début de l'année pour le soutien pédagogique,
- l'élaboration de projets communs en 6ème primaire et 1ère secondaire,
- la mise en place au sein de l'école d'une cellule d'aide au travail personnel constituée d'animateurs PMS et de professeurs,
- l'élaboration de bilans-synthèses communs par des équipes de professeurs de mathématique et de français,*

⁴ Enquête menée en septembre 1995 dans les écoles secondaires engagées dans la réforme du premier degré depuis septembre 1993, CELLULE DE PILOTAGE DE L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE OBLIGATOIRE, M.E.R.F., Bruxelles, novembre 1995.

- la transformation des périodes antérieurement consacrées aux examens en périodes dévolues à la remédiation. » (MERF⁴).

2.2. Une avancée dans la lutte contre l'échec et le redoublement.

Comme en témoignent les statistiques relevées dans les rapports d'enquêtes du MERF et de la C.F., le passage automatique en 2ème évite les redoublements de la 1ère année et n'entraîne pas nécessairement une augmentation du pourcentage des échecs en fin de 2ème, lui-même nettement inférieur à celui des années précédentes. Néanmoins, ces chiffres devraient être nuancés en tenant compte du nombre d'attestations B qui sont considérées comme des réussites alors qu'elles servent parfois à orienter les élèves vers d'autres formes d'enseignement.

2.3. L'adaptation des pratiques en matière d'évaluation.

Bien qu'elle ne soit pas adoptée par la majorité des enseignants, la pratique de l'évaluation formative pénètre peu à peu dans les écoles (*cf. point 3.5., p. 303*).

Etant donné le rôle essentiel que devrait jouer cette forme d'évaluation sur l'évolution de l'apprentissage et sur la progression des élèves, le fait que le sentiment de sa nécessité s'implante peu à peu dans les mentalités et que des équipes d'enseignants travaillent à concevoir des outils communs dans ce sens constitue déjà une avancée non négligeable.

2.4. Une perception positive des socles de compétences et de leur utilité.

D'après le rapport du MERF, il semble que quatre écoles sur cinq se soient servies du document en vue de la certification en fin de 2ème.

On peut se réjouir du fait que ces socles aient contribué à développer le souci d'une démarche formative avec les élèves de façon à implanter des compétences et non plus seulement à délivrer des connaissances. Dans cet esprit, ils ont parfois donné lieu à la relecture ou même à la réécriture de certains programmes et à l'élaboration d'outils d'évaluation par des équipes d'enseignants, notamment sous l'égide de certains inspecteurs. Ce travail a favorisé la concertation entre les enseignants qui prennent progressivement conscience qu'il n'est plus possible de raisonner en individualiste en matière de pédagogie et qu'une démarche transversale s'impose.

2.5. Des retombées positives sur l'orientation des élèves.

Dans les écoles où l'orientation des élèves a été accompagnée et négociée avec les élèves et les parents, l'orientation vers le 2ème degré de l'Enseignement technique et professionnel se fait déjà davantage sur base d'un choix positif : on n'attend pas nécessairement que l'élève ait subi des échecs et finalement s'inscrive trop tard dans ces filières, comme c'était souvent le cas avant.

2.6. Un investissement dans la formation des enseignants.

Des efforts importants ont été consentis et des crédits alloués pour améliorer la formation en cours de carrière (cf. point 3.3. p. 302 et point 5 p. 310).

La plupart des thèmes mentionnés par les enseignants et les chefs d'établissement au cours de l'analyse des besoins parallèle aux enquêtes menées dans les écoles font déjà partie des formations dont l'organisation relève de la compétence de chaque réseau.

3. QUELQUES CLES DE LA REFORME ET LES OBSTACLES A LEUR UTILISATION.

Un préalable essentiel.

Pour qu'un apprentissage scolaire soit fructueux, il faut que trois conditions soient réunies :

- L'école crée les conditions pédagogiques et affectives favorisant le progrès personnel de chaque élève.
- Les élèves adoptent une attitude dynamique face au travail.
- Les parents s'intéressent aux apprentissages scolaires et les situent dans une perspective d'avenir.

3.1. L'implication des partenaires éducatifs.

3.1.1. Une condition essentielle à la réussite de toute réforme : l'adhésion des différents acteurs.

En général, l'adhésion à un projet de réforme est indispensable et elle ne s'acquiert que si la proposition a un sens pour l'adhérent et s'il trouve un bénéfice à changer : c'est ce dont tous les acteurs ne paraissent pas convaincus.

En effet, malheureusement, le plus grand frein vient peut-être de la conviction intime des enseignants et des parents que l'école est là pour sélectionner et non pour faire réussir le plus grand nombre. Certaines écoles voient dans la réussite de tous une destruction de leur crédibilité.

C'est pourquoi l'important changement dans des habitudes profondément ancrées, qui constitue une condition de réussite de la réforme, demande du temps.

A l'heure actuelle, même si des avancées significatives ont pu être observées, il subsiste encore beaucoup d'obstacles non négligeables, parmi lesquels :

- l'adhésion fort variable des enseignants aux principes de la réforme et, par conséquent, leurs degrés d'implication diversifiés : c'est sans doute d'une formation sur la philosophie de la réforme que certains enseignants et parents ont le plus besoin !
- l'absence d'implication chez la plupart des professeurs qui ne sont pas directement concernés par la réforme : il n'y a eu pratiquement aucune sensibilisation des enseignants des 2ème et surtout 3ème degrés et on peut s'inquiéter de la façon dont ils vont recevoir les élèves issus de la réforme;
- les réticences de certains peu enclins à modifier leurs pratiques;
- l'instabilité des équipes pédagogiques : la modification des pratiques s'inscrit dans une évolution progressive qui est facilement perturbée par des changements parfois répétés des membres des équipes;
- les disparités, au sein d'une même équipe éducative, d'appréciation de l'évaluation formative;
- les réticences de certains parents et leur désarroi face à la disparition de leurs points de références habituels (examens, totaux des résultats) et face à la démotivation de certains enseignants pourtant enthousiastes au début. Les parents s'inquiètent du manque de mobilisation des enseignants et sont sceptiques quant à l'avenir de la réforme dans de telles conditions.

3.1.2. L'importance du chef d'établissement.

Son rôle est prépondérant, son appui est primordial pour insuffler à son corps enseignant le dynamisme indispensable afin de mener à bien toutes les démarches nécessaires à la réussite de la réforme; son rôle d'information auprès des enseignants et des parents est essentiel et il peut même apporter des éléments de formation indispensables à la lisibilité des objectifs à atteindre.

A ce sujet, on n'insistera jamais assez sur la nécessité d'une bonne formation des chefs d'établissement qui devraient être, non seulement de bons gestionnaires mais aussi des promoteurs de l'animation pédagogique dans leur école.

3.1.3. La préparation et l'accompagnement des enseignants.

Dans beaucoup d'écoles, ceux-ci n'ont pas toujours été consultés. Par la suite, l'information sur les contenus de la réforme était souvent fort lacunaire.

Le frein provoqué par la résistance au changement ne peut être négligé et explique, entre autres, la difficulté d'implanter l'évaluation formative, un des moteurs de la réforme.

Il aurait fallu mettre en place un dispositif de formation préalable de façon à éviter que tant d'enseignants doivent s'engager sans aucune maîtrise de la réforme et continuent à perpétuer leurs pratiques pédagogiques antérieures.

3.1.4. Le soutien de l'inspection.

Les inspecteurs contribuent à la mise en oeuvre de la réforme; ils devraient cependant avoir la possibilité d'être plus souvent présents sur le terrain.

Outre les missions traditionnelles qui leur sont imparties ⁵, il leur revient de contrôler l'organisation de la formation en cours de service et d'examiner sa cohérence avec les objectifs assignés à la réforme.

3.1.5. Le problème de l'implication des parents.

La nécessité d'associer les parents à la réforme s'impose mais, quand cette coopération n'existait pas, l'instauration de la réforme n'a pas modifié les choses.

L'information donnée aux parents par les écoles est très inégale : son insuffisance se révèle une source d'insécurisation des familles confrontées à l'inquiétude des enseignants.

Néanmoins, elle est souvent bien assurée par les associations de parents quand celles-ci sont actives.

Le problème majeur concerne les familles issues de milieux défavorisés qui montrent peu d'intérêt vis-à-vis de cette réforme et ne la comprennent guère.

3.2. La collaboration et la coordination entre les enseignants.

Les concepts sous-tendus par la réforme engendrent des habitudes de réflexion et de travail collectifs qui doivent se développer entre professeurs de même discipline et en interdisciplinarité. Insufflée au moment de la mise en place de l'enseignement rénové avec des succès divers, déjà installée dans des écoles avant la réforme, cette manière de pratiquer se heurte encore souvent à une tradition individualiste enracinée dans le monde enseignant.

Un des mérites de la réforme aura certes été de contribuer à inciter les enseignants à coordonner leur action : si les progrès ne sont pas toujours spectaculaires, ils sont manifestes, et cela constitue sans doute une des avancées les plus nettes de la réforme.

⁵ Des missions spécifiques sont confiées aux inspecteurs dans l'enseignement organisé par la C.F. (animation, guidance, élaboration des programmes, mise au point des méthodes, ...).

On ne peut cependant pas occulter les obstacles qui empêchent une progression plus appréciable, en l'occurrence : la difficulté d'aménager des moments pour la concertation et le travail en équipes, l'alourdissement que représente, dans la charge de l'enseignant, la multiplicité des réunions, ainsi que, fait souvent épingle, l'instabilité des équipes éducatives.

Il serait opportun, maintenant que les mentalités s'adaptent, d'institutionnaliser dans un cadre organique la coordination des enseignants en vue, notamment, d'une harmonisation des exigences et des modalités d'évaluation. Par ailleurs, la nécessité se fait sentir de valoriser l'investissement supplémentaire des enseignants par l'intégration dans leur charge d'une part réservée à la concertation et au travail en équipes.

3.3. Une formation adaptée aux grands axes de la réforme et aux besoins des enseignants.

L'idée de la nécessité d'une pédagogie de la réussite qui sous-tend les axes de la réforme n'est pas encore solidement ancrée dans la mentalité des enseignants habitués depuis toujours, pour les avoir eux-mêmes vécus et pratiqués, à travailler selon des principes de sélection. Par ailleurs, il existe des connexions très fortes entre la conception de l'évaluation sélective et le sentiment de leur pouvoir et de leur crédibilité.

C'est pourquoi un des objectifs de la formation tant initiale que continuée devrait consister à inculquer aux futurs enseignants un autre regard sur l'adulte en devenir présent dans chaque adolescent, sur ses potentialités... ainsi que la façon de concrétiser ce regard par des actions efficaces et bénéfiques à l'apprentissage des élèves. Si ces idées foisonnent dans la littérature pédagogique, il faut être réaliste et admettre qu'entre les idées et leur mise en oeuvre effective dans les pratiques en classe, il y a un monde parfois difficile à franchir, même quand les enseignants sont convaincus et adhèrent à la philosophie.

Dans le même sens, une réflexion coordonnée au sujet du projet personnel de l'élève devrait être entreprise. On remarque que les élèves sont stimulés quand on leur accorde aide et écoute et quand il se crée entre eux et les professeurs des liens affectifs : ceux-ci favorisent l'émergence des problèmes, notamment au cours des séances de soutien pédagogique, ce qui confirme l'importance d'une formation sociale et humaine des enseignants.

Il faut reconnaître qu'un accompagnement de la réforme a été mis en place mais il n'a pas toujours été de la plus grande efficacité, n'a pas toujours reposé sur une analyse des besoins et n'a pas nécessairement débouché sur des applications suffisamment concrètes : il reste beaucoup à faire !

Une coordination des diverses activités de formation est indispensable.

3.4. Le principe du non redoublement.

Ce principe permet d'éviter des retards provoqués antérieurement en 1ère A (*cf. tableaux de pourcentages de réussite renseignés par les enquêtes du MERF⁶ et de la CF⁶*)

Le non redoublement doit être un objectif à atteindre car c'est un instrument de la lutte contre l'échec mais le principe du passage automatique en 2ème est ressenti par bon nombre d'enseignants comme une privation d'autorité et il ne fait pas l'unanimité au sein des parents.

Alors qu'une crainte était qu'il ait des incidences négatives sur l'attitude des élèves, il semblerait que ce ne soit pas le cas : de l'avis des chefs d'établissements consultés par le MERF, le niveau des études ne s'en ressentirait pas. Cependant, il peut être une cause de démotivation et de relâchement de certains élèves, notamment en fin d'année et tous les chefs d'établissements n'y adhèrent pas de la même façon d'autant plus qu'il est extrêmement difficile pour beaucoup d'écoles d'organiser efficacement une 3ème année complémentaire (*cf. points 3.6.3., p. 306 et 4, p. 308*).

Pour les élèves, le moment crucial est la période de 14 à 17 ans, âge du rejet de l'autorité incarnée par les parents et les éducateurs. En général, les élèves du premier degré ne sont pas encore atteints par cette mentalité. Il semblerait que, si les élèves de 1ère ne modifient pas leur attitude face au travail, par contre, en 2ème, on observe une diminution de l'ardeur, et cela, malgré la perspective de la certification : ce n'est donc pas le principe du passage automatique qui intervient dans ce cas.

3.5. L'évaluation.

La mise en oeuvre d'une évaluation formative efficace et bien comprise se révèle être un pilier de la réforme dont la réussite sera compromise si elle ne se concrétise pas. En effet, pour que l'élève progresse dans son apprentissage, il faut lui permettre de comprendre et d'analyser ses erreurs, baliser et adapter son cheminement, le soutenir grâce à la remédiation et à la pédagogie différenciée, lui donner du temps... sans le laisser sombrer dans la spirale de l'échec où risque de l'entraîner très tôt l'engrenage de l'évaluation certificative.

Cette mise en oeuvre n'est pas aisée : des problèmes de divers ordres se posent.

— La pratique de l'évaluation formative progresse lentement mais, sur ce plan-là aussi et peut-être plus particulièrement encore, on se heurte au poids des habitudes et à une tradition bien ancrée d'évaluation certificative et sélective : de plus, le manque

⁶ - M.E.R.F. op. citation p.8.

- Enquête sur les résultats des élèves engagés depuis le 1er septembre 1993 dans la réforme du premier degré, au terme de la 2ème année commune dans les établissements organisés par la Communauté française, ORGANISATION DES ETUDES, Bruxelles, décembre 1995.

de formation des enseignants et les classes trop peuplées, au premier degré, du fait du NTPP, constituent des freins considérables.

- Certaines branches, notamment par manque de temps, se prêtent moins bien que d'autres à la pratique de l'évaluation formative : de plus, celle-ci devient très difficile quand le professeur enseigne à un grand nombre d'élèves différents.
- Il existe une diversité des types d'évaluation pratiqués pendant l'année scolaire et un manque de cohérence au sein des équipes éducatives.
- Il arrive même que l'évaluation soit parfois sans lien direct avec les séquences d'apprentissage.

Néanmoins, des pratiques d'évaluation intéressantes sont mises en évidence : auto-évaluation, co-évaluation...

Les parents souhaitent une évaluation certificative harmonisée et il faudrait d'après eux définir une épreuve critériée généralisée qui soit la même pour tous.

En ce qui concerne les compétences transversales, si les domaines qu'elles recouvrent sont perçus de manière cohérente, l'établissement collégial des notes les évaluant pose encore problème et le système d'évaluation est loin d'être une réussite. De plus, il semble que les élèves leur accordent peu d'intérêt dans le bulletin.

3.6. La gestion de la différenciation.

3.6.1. L'utilisation d'une pédagogie différenciée.

Pour mieux adapter les apprentissages aux possibilités et aux rythmes différents des élèves, il est indispensable de développer des pratiques efficaces de pédagogie différenciée.

Celles-ci devraient idéalement être déployées au fil du déroulement des cours et au sein même de chaque classe, ce qui suppose évidemment une formation des enseignants qui les entraînerait à ces façons de faire ainsi que l'accès à des outils et à des techniques conçus à cet effet.

Comme c'est loin d'être le cas, un des moyens palliatifs les plus fréquents consiste à créer des groupes de besoins : ceux-ci devraient en principe être temporaires et modulables et évoluer au cours de l'année en permettant une mobilité des élèves d'un groupe à l'autre. Leur organisation est donc très difficile étant donné les contraintes du NTPP et les compatibilités à ménager avec le système habituel des écoles.

Aussi ne faut-il pas s'étonner d'assister à de nombreux tâtonnements dans la gestion de la différenciation : une confusion se glisse entre les groupes de besoins et les

pratiques réelles des écoles. Beaucoup d'entre elles - avec souvent les meilleures intentions du monde - répartissent les élèves en groupes ou classes de niveaux mis en place pour toute la durée de l'année scolaire, en accordant parfois plus d'heures aux groupes dits faibles. Ces classes sont constituées de diverses manières, le plus souvent sur base du choix ou non de l'option latine, du choix de langue moderne ou de la fréquentation de telle ou telle école fondamentale (quand ce n'est pas sur base des tests effectués à l'entrée en 1ère...).

On assiste ainsi à une dérive malheureusement préjudiciable à l'objectif de la réforme, dont les conséquences ne peuvent qu'aboutir à l'inverse de l'effet escompté et au renforcement des disparités entre élèves.

Tout en étant un des vecteurs essentiels de la réforme, l'instauration concrète d'une véritable et efficace pédagogie différenciée reste donc un des problèmes majeurs en raison de ses difficultés d'application sur le terrain.

Dans ce domaine, il faudra encore un temps certain pour que les écoles osent gérer autrement l'espace et le temps.

3.6.2. La remédiation.

Il s'agit **d'un aspect essentiel** pour aider les élèves en difficulté et il semble avoir été bien géré dans les écoles.

La remédiation est largement appliquée et porte ses fruits (*il faut lire à ce sujet les constatations favorables faites par l'enquête du MERF, point 4.2.§ 3 à 7*).

Cependant toutes les difficultés ne sont pas encore résolues.

- La confusion existe entre le rattrapage et la remédiation, tant dans l'esprit des parents que dans celui de certains enseignants.
Une diversité d'appellations existe à propos de la remédiation.

A ce sujet, le rapport du MERF distingue deux catégories de remédiation :

- « - le soutien pédagogique considéré comme la pratique de manière suivie d'un nombre de périodes d'activités disciplinaires ou interdisciplinaires pour certains élèves, notamment, en mettant l'accent sur la méthode d'apprentissage.
- le rattrapage considéré comme une aide ponctuelle supplémentaire apportée tantôt à un élève, tantôt à un autre, suivant les besoins. ».

- On observe des discordances d'application qui se font jour dans les écoles.
- La remédiation ne se fait bien souvent que dans les branches principales.
- Elle peut conduire à la création de groupes de niveaux.

- Une difficulté supplémentaire apparaît en ce qui concerne l'identification des problèmes d'apprentissage quand le professeur intervenant dans la remédiation n'est pas le titulaire du cours.

- La nécessité d'outils de remédiation se fait cruellement sentir :
 - Si des outils précis de remédiation existent, comme ceux qui favorisent l'autogestion des apprentissages, dont certains sont réalisés par les équipes de formateurs, ils sont encore insuffisants.
 - Le temps manque aux enseignants pour les préparer, c'est pourquoi il est indispensable d'améliorer leurs conditions de travail, d'organiser la formation continuée, de préparer et d'encourager le travail en équipe afin d'élaborer en commun des outils pédagogiques.
- Si l'organisation de la remédiation est parfois difficile, il n'en reste pas moins vrai qu'elle est liée au choix que les écoles font dans l'affectation des moyens mis à leur disposition.
La manière dont les chefs d'établissement gèrent leur école constitue un élément prépondérant dans ce domaine où la créativité et l'imagination devraient largement entrer en ligne de compte.

3.6.3. La 3ème complémentaire.

L'organisation d'une telle année ne suffit pas pour résoudre le problème des élèves en difficulté.

Si l'on se base sur la circulaire du 13 avril 1995 « *Certification au terme du 1er degré, p.5 : une 3ème année dans le 1er degré* », il faut bien garder en mémoire que « *l'objectif prioritaire de la réforme est donc bien de conduire l'élève en 2 ans à la maîtrise des compétences requises à la fin du degré.* » Il faut trouver dans les approches pédagogiques nouvelles d'une école de la réussite, les moyens pour conduire tous les élèves, dans ce délai, à leur niveau le plus élevé de compétence. Pour atteindre cet objectif, il faut proposer au jeune en difficulté, dès la 1ère A et encore en 2C des moments de remédiation appropriés.

Néanmoins, là où le Conseil de classe l'estime nécessaire, pour les élèves qui ont besoin d'un délai supplémentaire et d'un accompagnement plus individualisé pour atteindre un niveau de maîtrise suffisant des socles de compétences, une 3ème complémentaire peut être organisée.

Cette année devrait pouvoir offrir aux élèves qui en ont besoin une sorte d'enseignement modulaire adapté à leur cas et destiné à assurer une transition qui leur permette de récupérer leurs lacunes et de réintégrer une 3ème G ou T l'année suivante.

Or il s'agit là d'un idéal difficile à atteindre.

Les écoles qui organisent cette 3ème complémentaire le font de manière fort variable et rencontrent des difficultés de mise au point, sans l'aide d'une dotation particulière en périodes NTPP :

- difficulté d'organiser l'horaire individuel selon les besoins de chaque élève;
- difficulté d'organiser l'horaire des professeurs qui assurent la remise à niveau;
- démotivation des enseignants souvent bénévoles à moyen et à long terme.

Il est vrai cela dépend beaucoup du contexte de chaque école et du nombre d'élèves concernés.

En effet, il n'y a pas un modèle d'année structurelle à généraliser mais différentes solutions devraient être possibles : le principe doit consister à concevoir des programmes adaptés aux besoins des élèves concernés en utilisant au maximum les moyens dont dispose l'établissement :

- des cours spécifiques ciblant les lacunes constatées chez les élèves,
- certains cours de 1ère et de 2ème,
- des cours de 3ème (importants dans l'esprit d'une valorisation de l'élève),
- des activités qui favorisent l'épanouissement des élèves.

Dans certaines situations, les écoles devraient être dotées de moyens spécifiques pour les encourager à organiser cette année car, dans l'état actuel des choses, on doit constater que beaucoup d'établissements ne l'ont pas fait. Il y a, à cette situation, un grave danger et l'on constate déjà plusieurs effets pervers signalés plus loin (*cf. point 4, p. 308*).

3.7. Les socles de compétences.

Si l'on reconnaît l'apport positif que ces socles - qui ont le mérite d'exister et d'être définis - peuvent avoir sur la pédagogie au premier degré, plusieurs réserves sont formulées concernant :

- la compréhension aléatoire des parents face à ces socles,
- leur incompréhension par beaucoup d'enseignants,
- l'information très insuffisante fournie aux enseignants par les formateurs chargés d'encadrer la réforme,
- l'absence d'articulation entre les socles du primaire et ceux du secondaire,
- le manque de précision du seuil d'exigences à atteindre au terme du premier degré,
- l'absence de socles pour certaines disciplines comme dessin, musique et morale,
- la manière trop différente d'évaluer les acquisitions,
- la traduction peu claire dans le bulletin de la formulation des exigences.

A propos des compétences transversales, il faut souligner la difficulté de définir des critères clairs d'évaluation.

Une implication réelle des professeurs et des inspecteurs dans des séances de travail sur les socles favorise leur prise en compte effective dans les pratiques.

4. DES INQUIETUDES ET DES RISQUES DE DERIVES.

Malgré les constats encourageants énoncés auparavant, il faut se garder d'afficher un optimisme serein car les difficultés relevées risquent de devenir des obstacles insurmontables, même pour les écoles où existent une conviction et une confiance dans la réforme.

Ainsi, si aucun correctif n'est introduit à brève échéance, certains aspects de l'application de la réforme évolueront très vite vers des voies qui sont en contradiction avec la plupart de ses objectifs.

Certes, toutes les dérives énoncées ci-dessous ne sont pas nécessairement le fait de la majorité des écoles mais une évidence semble émerger : si les mêmes dérives n'existent pas dans toutes les écoles, on en constate malheureusement partout.

On peut considérer comme très inquiétantes :

- **la dégradation du climat dans certaines écoles dont le personnel est quelque peu désabusé.**

En effet, l'efficacité de la mise en oeuvre d'une véritable évaluation formative, de la gestion de la différenciation et du travail en équipes suppose, de la part des enseignants désireux de la mener à bien, un important investissement en temps et en travail. Leurs conditions de travail s'en trouvent donc considérablement alourdies et rien n'a été fait pour les améliorer.

Une des conséquences est que l'on constate un accroissement de la lassitude, de la démotivation des enseignants qui finissent par se demander si la réforme à laquelle ils ont cru ou n'ont pas voulu croire vaut encore la peine d'être défendue.

- la résignation face à l'insuffisance des moyens mis à la disposition des écoles et des enseignants : ce problème constitue un handicap important. Il génère un sentiment d'impuissance à atteindre l'objectif fixé, d'importantes difficultés d'organisation de certaines mesures pourtant indispensables, notamment celle de la 3ème année complémentaire.

Parmi les dérives déjà constatées, il faut noter :

- ◆ **la constitution de classes de niveaux** qui contribuent à favoriser une disparité entre élèves et un certain élitisme;
- ◆ le recours au bricolage et au bénévolat, érigé en système, sur lesquels repose trop souvent la gestion de cette réforme;
- ◆ la désinvolture avec laquelle les compétences transversales sont parfois évaluées;
- ◆ l'utilisation de la 3ème complémentaire comme occasion de remédiation pour des élèves de 1ère (il y va de la responsabilité du chef d'établissement !).

Une remarque importante

Certaines dérives qui existaient déjà antérieurement se trouvent en quelque sorte légitimées par des applications incorrectes de la réforme !

Par exemple :

- on organise des classes de niveau sous prétexte de faciliter la mise en oeuvre d'une pédagogie différenciée;
- des écoles se débarrassent de certains élèves qui, auparavant pouvaient doubler, et cela accentue la dualité entre écoles.

L'organisation de la troisième année complémentaire ou deuxième bis.

Celle-ci devra faire l'objet d'une analyse sérieuse si l'on veut éviter des dérives graves. On doit vérifier que son organisation, ne conduise pas à une accentuation de la dualisation des écoles.

En effet, certains effets pervers sont déjà observables :

- ici l'école se débarrasse de certains élèves en difficulté pour conserver son caractère élitiste et les écoles voisines qui organisent cette année reçoivent les élèves évacués et acquièrent une image de marque moins flatteuse;
- ailleurs, l'école autorise avec une certaine complaisance le passage en 3ème, pour garder les élèves et de ce fait, son image s'en ressent.

Par ailleurs, il faut également souligner la différence de traitement entre la Flandre et la Wallonie : les élèves néerlandophones sortis de 2ème année avec une attestation C peuvent redoubler chez nous ⁷.

Des conséquences graves sur le cursus des élèves défavorisés.

Pour les élèves qui ne réussissent pas la 2ème, dans les écoles où la 3ème complémentaire n'est pas organisée, et qui sont orientés en 3ème P, que devient l'objectif de valorisation individuelle ?

Ce sont souvent les élèves les plus défavorisés qui seront les victimes de l'insuffisance de moyens mis à la disposition des écoles en vue d'atteindre l'objectif de réussite pour le plus grand nombre : en raison du « tri » effectué dans beaucoup d'écoles, on aboutit paradoxalement à l'effet inverse de ce qui était souhaité.

⁷ Après vérification auprès de l'administration, il nous a été répondu ceci : l'école francophone qui accueille un élève issu de l'enseignement néerlandophone doit suivre l'avis d'orientation obtenu par cet élève en fin de 2ème.

Les attestations B servent malheureusement souvent de moyen d'exclusion ou de relégation.

« Comment se fait le passage de 2ème en 3ème, vers quelles filières ? Comment, après la 3ème année, se poursuivra le cursus scolaire ? Nos inquiétudes sont grandes de voir une accentuation de la dualisation de l'École. » (CGSP).

« On ne maintient souvent dans l'école que le type d'élève qui a le profil attendu selon la tradition de l'établissement. » (CSC).

« Tout est mis en oeuvre par certains établissements pour maintenir les différences entre élèves, pour échapper à la prise en charge des élèves en difficulté, allant parfois jusqu'à délivrer une attestation de réussite en 2ème, à condition d'aller voir ailleurs, en refusant de garder certains élèves après un conseil d'école ou en organisant sous le couvert d'appellations diverses des groupes de niveau. » (SLFP)⁸.

Même dans les écoles entrées volontairement dans la réforme, on observe ces phénomènes d'exclusion qui peuvent prendre des formes diverses : une invitation à quitter l'établissement pour les élèves les plus faibles, une répartition sélective des élèves entre deux implantations du même établissement, un recrutement sélectif dû au statut favorisé de la population scolaire, « un contrat plus que contraignant liant l'école et la famille. » (MERF).

5. DES SOUHAITS - DES RECOMMANDATIONS.

Bon nombre des souhaits qui vont suivre ont déjà été évoqués dans les chapitres précédents mais le CEF estime nécessaire de les reprendre de manière synthétique en insistant sur les principaux besoins relevés au cours de l'analyse.

En effet, si on ne veut pas voir la réforme s'essouffler dans un délai très bref, il est impératif de répondre aux demandes les plus urgentes.

5.1. La nécessité d'une formation « en profondeur » s'inscrivant dans la philosophie de la réforme.

Le processus de formation en profondeur qui a été entamé et qui n'a pas toujours suffisamment dépassé le stade de l'information est loin d'être achevé.

5.1.1. La formation initiale.

Il est urgent de mettre en oeuvre une véritable refonte de la formation initiale dans l'optique développée par la réforme.

A ce sujet, le CEF a entrepris toute une réflexion qui a déjà donné lieu à un document intitulé « Formation des enseignants - Orientations générales »⁹ (entre

⁸ Cf. Annexes : réactions des organismes sollicités par le CEF à propos de la réforme du 1er degré, document déposé au Conseil du 26 janvier 1996.

⁹ Avis du Conseil de l'Éducation et de la Formation du 6 octobre 1995.

autres, le chapitre II, consacré au profil de l'enseignant, insiste sur plusieurs facettes de la fonction qu'il faudrait développer au cours de la formation initiale).

Si on veut changer les mentalités, il est essentiel de développer dès la formation initiale une culture de la réussite : actuellement, les enseignants sont trop imprégnés par la culture de l'échec, c'est-à-dire le sentiment qu'il n'y a pas de bon enseignement sans une part plus ou moins grande d'échecs donc de redoublement des élèves.

Il est également indispensable d'inculquer la vision d'un métier collectif pratiqué dans le cadre d'un projet d'établissement.

5.1.2. La formation en cours de carrière.

Les efforts entrepris en vue d'adapter la formation en cours de carrière aux axes de la réforme doivent être poursuivis.

- Les analyses des besoins qui ont été faites permettent de mettre en évidence que les enseignants sont intéressés par les thèmes suivants :
 - pratique de l'évaluation formative,
 - pédagogie différenciée,
 - travail collectif en vue de la production d'outils et de séquences d'apprentissage,
 - évaluation des compétences transversales,
 - techniques de remédiation/soutien pédagogique,
 - référence aux socles de compétences en vue d'une évaluation certificative,
 - participation aux conseils de classe,
 - technique de rattrapage,
 - formation des chefs d'établissement,
 - enseignement modulaire,
 - gestion participative,
 - accompagnement des projets,
 - formation disciplinaire.
- Il est urgent de résoudre enfin les problèmes spécifiques à la fréquentation de la formation continuée : recherche de solutions pour permettre aux enseignants d'y participer, pour éviter les incohérences et le saupoudrage...
Une des solutions pourrait être le développement de formations en école destinées à des équipes de professeurs : ce type de formations permettrait d'engager un processus formatif négocié par une équipe au sein d'un établissement dans le cadre d'un projet d'école; ainsi la formation deviendrait vraiment un des atouts de la gestion des ressources humaines.
- La nécessité d'organiser une formation bien structurée des formateurs de formateurs se révèle absolument indispensable.
- Il faut coordonner de manière cohérente et efficace toutes les activités de formation qui se développent tous azimuts.

- Il serait nécessaire d'inclure dans la fonction des enseignants le droit, voire l'obligation de se former en cours de carrière.

5.2. Une utilisation efficace des socles de compétences.

Pour que ceux-ci aient une valeur décrétable, le document actuel doit être réécrit de façon à :

- rendre les socles opérationnels,
- assurer leur cohérence et leur articulation à travers les huit premières années de l'enseignement obligatoire,
- faire en sorte qu'ils servent davantage l'apprentissage et l'évaluation et qu'ils deviennent progressivement la référence des programmes conçus par les différents réseaux.

Cette réécriture passe obligatoirement par une collaboration de spécialistes mais nécessite également une consultation des enseignants qui mettent les socles en oeuvre.

5.3. Une modification des façons de travailler.

- La gestion du temps devrait être repensée en liaison avec les rythmes scolaires : le temps doit être considéré comme une ressource et non comme une contrainte.
Dans ce but, il faut casser le carcan de la répartition hebdomadaire dans l'horaire et tendre vers une gestion plus souple qui rendrait plus facile la réalisation de projets et favoriserait l'interaction professeurs/élèves ainsi que la pratique de l'évaluation formative (par exemple, un regroupement des cours à 1 heure / semaine par semestre...).
- Une équipe pédagogique au noyau stable devrait pouvoir prendre en charge les élèves sur toute la durée du cycle, ce qui permettrait un meilleur accompagnement des élèves, une meilleure adaptation à leur progression ainsi que la conception de projets à long terme.

5.4. Un cursus mieux adapté aux besoins des élèves.

5.4.1. La conception du premier degré.

Il faudra approfondir la réflexion sur la nécessité de garder son caractère commun au premier degré tout en faisant droit aux différences des élèves (approches de la réalité, formes d'intelligence, motivations...).

Il serait intéressant de considérer les deux années comme un tout administratif (inscription, évaluation, instauration d'une grille horaire neuve et unique, imposable à terme de cinq ans après préparation et formation des enseignants ...).

On peut réfléchir à l'idée d'une inscription dans le 1er degré pour deux ans ou trois maximum sans distinction de niveau, ce qui impliquerait l'idée d'un contrat moral passé entre l'école et la famille de façon à ce que l'élève ne change pas d'école en cours de degré.

Il est évident que pareille mesure ne pourrait entraîner les écoles à organiser déjà un tri lors de l'inscription.

5.4.2. L'organisation de la 3ème complémentaire.

Actuellement, l'organisation de cette année fait toujours l'objet d'une recherche et le processus est loin d'avoir abouti puisque, au cours de cette année scolaire, seuls les établissements-pilotes ont eu l'occasion de la mettre en place, souvent avec certaines difficultés.

Comme nous l'indiquons au point 3.6.3.(p. 306), la situation dépend beaucoup du contexte des écoles et des possibilités dont elles disposent en vue de cette organisation. Diverses initiatives sont prises : il sera nécessaire de réaliser un pilotage particulier de ces initiatives pour en tirer les leçons et pour dégager des solutions après évaluation de ce qui existe.

Il est vraisemblable que, à la suite d'une analyse des besoins, des moyens spécifiques et adaptés (par exemple une dotation NTPP particulière) devraient être accordés à certains établissements de façon à ce que la mise en place de cette année se fasse dans les meilleures conditions possibles et serve au mieux les intérêts des élèves.

5.4.3. La solution exceptionnelle du redoublement de la 1ère ou de la 2ème.

Les demandes de redoublement pour raisons exceptionnelles (psychologiques, familiales, de santé...) doivent être interprétées plus humainement et plus soupagement sans que cette formule soit érigée en système.

5.4.4. Une autre solution pour certains élèves : l'intégration de la 2ème P dans le cursus.

Lors de la mise en place de la réforme, on n'a pas situé la place particulière de la 1ère B et de la 2P ni valorisé ces années dans le dispositif global visant à aider les élèves à rejoindre les socles de compétences, ce qui est plus difficile et réclame une plus longue maturation pour certains.

Il serait opportun d'y réfléchir : par exemple, une hypothèse intéressante pourrait consister dans le passage par une 2P à condition que celle-ci soit aménagée dans ce sens (augmentation des cours de mathématique et de français et ajout de cours de langue, sans oublier la typologie particulière d'élèves davantage portés par une intelligence pratique vers des activités techniques) : cette transition pourrait permettre à certains élèves de réintégrer le parcours classique (le cursus se présenterait donc ainsi : 1A, 2P, 2C). Dans ce cas, la 2P jouerait un rôle important de ressort de motivation.

Notons qu'il existe notamment dans le système actuel un parcours 1B, 1A, 2C.

5.4.5. Une priorité à accorder à la progressive mise en projet de chaque jeune.

Il s'agit d'une démarche essentielle qu'on ne prend pas suffisamment en compte dès la fin de l'enseignement primaire. Une meilleure assistance à l'orientation des élèves qui présentent une grande disparité actuellement, un meilleur dialogue entre le primaire et le secondaire devraient pouvoir favoriser la valorisation des acquis engrangés ainsi qu'un respect des besoins différents des élèves.

Entre autres, il faut veiller à développer une vision positive de la culture technique et artistique qui représente pour une catégorie d'élèves la façon la plus adaptée de réaliser leur projet et leur épanouissement personnel.

5.5. La nécessité d'accroître l'aide déjà donnée pour construire et multiplier les outils pédagogiques adaptés aux besoins engendrés par les apprentissages différenciés.

Il est indispensable de mettre à la disposition des enseignants des outils de travail directement exploitables et étroitement liés aux pratiques pédagogiques et évaluatives propres à la réforme.

Chaque fois qu'il en existe, ils sont appréciés : c'est le cas des publications des centres de formation et des documents émanant de l'inspection et de groupes de travail.

On souhaite la création de banques de données et de questions, la promotion de l'édition de bons manuels scolaires, la généralisation du matériel informatique et de programmes informatisés destinés à la remédiation.

5.6. L'implication des professeurs des 2ème et 3ème degrés.

Si on ne sensibilise pas très vite ces professeurs aux principes qui sous-tendent la réforme, le mouvement qui a été lancé risque de se heurter à l'immobilisme. On pourrait voir s'arrêter dans leur élan non seulement des élèves qui ont progressé mais aussi les enseignants du premier degré qui se sont investis pour faire changer les choses.

La réforme va perdre de sa crédibilité si elle ne s'inscrit pas dans la continuité.

5.7. La mise en place d'un observatoire de la réforme.

Cet observatoire devrait communiquer les résultats de son analyse et de son évaluation pour que les établissements puissent s'en inspirer.

Chapitre 4 - CONCLUSIONS.

Le CEF réaffirme sa totale adhésion aux principes de la réforme du premier degré : il tient à la réussite de ce grand projet qui s'inscrit dans la ligne des idées auxquelles il se réfère depuis des années.

A l'examen des témoignages récoltés, le CEF apprécie les avancées constatées dans l'évolution des pratiques pédagogiques, de l'évaluation et de la collaboration des enseignants, les initiatives entreprises pour développer la remédiation ainsi que l'investissement effectué dans la formation en cours de carrière.

Cependant, il se montre très inquiet devant les difficultés qui surgissent dans l'application des mesures nécessaires à la réussite de la réforme, devant les obstacles qui empêchent la concrétisation des objectifs poursuivis et il déplore les dérives que ceux-ci entraînent.

En effet, il craint que tous ces freins de même que le contexte de rigueur budgétaire dans lequel la réforme se développe ne sclérosent les progrès déjà enregistrés : c'est le devenir des élèves qui est en jeu, notamment celui des adolescents en difficulté pour qui l'adaptation des rythmes d'apprentissage et la gestion de la différenciation s'avèrent indispensables.

C'est pourquoi le CEF souhaite que l'on procède à une évaluation objective de la réforme en vue d'un pilotage basé sur des critères communs aux différents réseaux.

Le CEF demande que ses souhaits et recommandations soient pris en considération afin d'appliquer efficacement les objectifs de la réforme aux deuxième et troisième degrés de l'Enseignement secondaire.

Note d'abstention de la CSC-Enseignement

Nonobstant la qualité des recommandations, la CSC-Enseignement s'abstient car, étant donné les circonstances difficiles que traverse l'Ecole, elle n'a pas eu l'occasion de mandater son représentant au CEF pour donner avis face au texte final.

Annexe

Illustration de l'organisation de la 3ème complémentaire par quelques exemples

Synthèse des avantages et des inconvénients de cette organisation

(cf. analyse par cas en dernière page)

D'après une brève enquête réalisée auprès de quelques écoles d'un district pédagogique de la Communauté française, les élèves concernés tirent des avantages de l'organisation de cette 3ème complémentaire :

- Ils reçoivent un enseignement individualisé dans une petite classe qui n'apparaît pas comme une classe ghetto.
- Ils bénéficient de profs particuliers qui s'adaptent à leur rythme d'apprentissage.
- Ils suivent certains cours en 3 G, ce qui ne leur donne pas l'impression de doubler.
- Leur comportement s'améliore.

Par contre, ils reconnaissent comme inconvénient la difficulté de s'identifier à une classe. Ils ne vivent pas bien les heures de redoublement, le soutien pédagogique ainsi que la remédiation à partager avec les plus jeunes de 2C et 1ère A.

ANNEXES

<p>Réactions des organismes sollicités par le CEF</p> <p>à propos de la réforme du premier degré</p>
--

Documents reçus

*** Associations de parents :**

- UFAPEC

*** Pouvoirs organisateurs :**

- C.F.

- CPEONS

- FESeC

*** Organisations syndicales :**

- CGSP

- CSC

- SLFP

*** Cellule de pilotage du MERF**

Avertissement

Les différents textes ci-joints n'ont pas le même statut.

Certains se présentent comme les réponses à la demande du Conseil, accompagnées ou non de documents complémentaires : les réflexions peuvent donc concerner l'application de la réforme tant dans les établissements-pilotes que dans les autres écoles qui l'ont adoptée lors de sa généralisation en 1994.

Les travaux émanant de la C.F. et de la cellule de pilotage du MERF constituent le résultat d'une enquête effectuée auprès des établissements impliqués dans la réforme depuis septembre 93.

LA REFORME DU PREMIER DEGRE

DOCUMENTS ANTERIEURS

PRODUITS PAR LE CEF

Deux documents ont été proposés en Bureau :

*** « Evaluer la réforme du 1er degré**

Première approche d'une méthode »

Bureau du 14 avril 1995

*** « Synthèse des premiers éléments
concernant la réforme du 1er degré »**

Bureau du 22 septembre 1995

N.B. Ces documents n'avaient pas été examinés en Conseil : ils sont joints au texte déposé lors du Conseil du 26 janvier 1996 .