



ELEVEs .be
Ecoles Libres Efficaces Vivantes et Solidaires ASBL

10 Questions aux mandataires politiques de la Communauté française sur l'AVANT-PROJET DE DECRET ORGANISANT LA DIFFERENCIATION STRUCTURELLE AU SEIN DU PREMIER DEGRE AFIN D'AMENER L'ENSEMBLE DES ELEVES A LA MAITRISE DES SOCLES DE COMPETENCES, appelé communément avant-projet de décret « premier degré différencié »

1) Il est reconnu dans les bonnes pratiques européennes qu'il est opportun de mener une étude d'impact pour toute action nouvelle ou de refonte des actions publiques. Ceci pour notamment identifier les impacts et limiter effets de bord des mesures envisagées, mais aussi de mener une bonne et saine gestion. Une telle étude d'impact a-t-elle été menée pour l'avant-projet de décret "premier degré différencié » et, dans l'affirmative, qu'elles en sont les conclusions et outputs? .

Depuis le décret « pilotage », le Ministère de la Communauté française publie chaque année « Les indicateurs de l'enseignement » Le dernier en date porte sur l'année solaire 2005- 2006

Le point de départ de la réflexion relative à la réforme du 1^{er} degré d'accueil est, incontestablement, les JEUNES qui forment, actuellement, le public de la 1B/2P. Ces jeunes présentent un profil bien spécifique.

Quelles en sont leurs principales caractéristiques ?

- ✓ La première, qui s'impose sans conteste, est une très forte **hétérogénéité pédagogique**. Tous les niveaux sont représentés entre la 2^{ème} et la 6^{ème} primaire.
Aujourd'hui, il en découle une spécialisation des classes de 1B selon le contexte socio-économique de l'école, parfois même au sein de la même école (des classes davantage tournées vers l'insertion en 1A ou 2C, des classes plus orientées vers le professionnel).
- ✓ A cela, il convient d'ajouter de grandes **difficultés en langue française**. Soit parce que celle-ci n'est pas leur langue maternelle, soit parce qu'ils ont « mal appris » la lecture, qu'ils manquent de vocabulaire, d'aisance dans l'expression.
Il en résulte des incivilités, des conflits et des actes de violence, seuls moyens d'expression.
- ✓ Leurs **acquis** sont très **variables** à niveau égal en fonction de l'école fréquentée.
Certains élèves de 1B seraient mieux en 1A et vice-versa.
- ✓ Une proportion de plus en plus importante arrive **en provenance de l'enseignement spécialisé**.
Si l'intégration est le modèle pour demain, les classes de 1B sont des précurseurs.
- ✓ Ces jeunes rencontrent des **difficultés personnelles, familiales, ...** souvent considérables.
Impossible de ne pas en tenir compte, sans laisser, pour autant, les problèmes personnels

envahir le champ de la classe.

- ✓ A cela vient s'ajouter une **origine socio-culturelle défavorisée** pour un nombre significatif de ces jeunes.

Ce qui entraîne bien souvent un manque de soutien familial, voire une absence totale de la famille vis-à-vis de l'école.

- ✓ En outre, la **composante affective** est **omniprésente** dans les relations avec les enseignants, l'école, les autres.

Cela est à l'origine de nombreux problèmes de socialisation à régler : violence, absentéisme, incivilités,...

Ces constats ont convaincu les responsables de l'enseignement de la nécessité de repenser le 1^{er} degré d'accueil afin de venir en aide à ces jeunes qu'un parcours commun a conduit à un niveau de retard scolaire trop important.

Ces réflexions ont conduit aux expériences « 1^{er} degré de base » autorisées par le Ministre Hazette et prolongées par la Ministre-Présidente.

La réforme proposée s'inspire largement des expériences « 1^{er} degré de base ». S'il faudra attendre quelques années pour évaluer l'impact de la réforme, l'orientation quasi systématique des élèves de 1B vers la 2P et la 3P a en tous cas démontré la nécessité de rompre avec ce système de relégation. C'est toute l'ambition de ce projet.

2) L'avant-projet de décret, tel qu'il est défini, ne présente-t-il pas le risque de dévaluer à nouveau l'enseignement technique et professionnel ? Quelles sont les mesures concrètes que vous prendrez/prendriez pour éviter cet écueil ?

En ambitionnant qu'un maximum d'élèves obtiennent le CEB et atteignent les socles de compétences, l'avant-projet de décret veut au contraire permettre au plus grand nombre possible de jeunes de choisir librement leur filière à l'entrée du 2^{ème} degré. Même s'il y a une part de symbolique et que l'on ne peut en rester au niveau des symboles, l'avant-projet a voulu que les décisions du Conseil de classe correspondent à des portes qui s'ouvrent plutôt qu'à des portes qui se ferment. Contribuer à ce qu'un maximum d'élèves soit véritablement en état de choisir entre le général et le qualifiant est plutôt de nature à revaloriser le qualifiant qu'à le dévaloriser. On ne dévalorise pas le qualifiant quand on s'efforce de le mettre sur le même pied que l'enseignement général et à reconnaître aux élèves qui fréquentent les différentes filières une égale dignité, quand, en plus, on part du principe que ce n'est pas parce que l'on choisit le qualifiant que l'on ne doit pas lire, écrire, calculer convenablement et même parler une langue étrangère

3) Les dispositions de cet avant-projet de décret n'entraîneront-elles pas également un sentiment de dévalorisation chez les enseignants du différencié ?

Il n'y a rien dans cet avant-projet qui pourrait contribuer au sentiment de dévalorisation des enseignants du 1^{er} degré différencié. Au lieu d'être cantonnés dans un degré qui orientait quasi exclusivement vers la 3P, ils contribueront à ce que le choix opéré au niveau de l'entrée dans le 2^{ème} degré soit, dans le plus grand nombre de cas possible, un véritable choix. De plus, des mesures transitoires de type statutaire (transfert des nominations, maintien de la rémunération la plus avantageuse, reconnaissance de l'expérience utile, valorisation des dérogations, etc.) reconnaissent pleinement les acquis des enseignants dans le degré d'accueil et les valorisent au sein du 1^{er} degré différencié.

4) Le modèle "idéal" finlandais qui supprime l' hiérarchie entre matières enseignées en les intégrant (ex : cours de cuisine et de menuiserie enseigné dans le "tronc commun") n'est-t-il pas en contradiction avec le présent avant-projet de décret, qui tend à considérer certaines matières plus nobles que les autres et à "hiérarchiser" ainsi les apprentissages ? Quelles mesures concrètes avez-vous pris/prendrez-vous pour neutraliser de possibles effets pervers de ce futur décret à cet égard ?

Les comparaisons avec les résultats du modèle finlandais, tout aussi intéressantes qu'elles puissent être, ignorent trop les différences sociologiques entre la Belgique francophone et la Finlande. Certes, il y a des enseignements à tirer d'expériences étrangères, mais ce n'est pas pour autant qu'elles soient transposables comme telles. C'est un peu comme quand on compare les résultats de la Communauté flamande aux études PISA avec les résultats de la Communauté française, alors qu'il n'est pas du tout démontré qu'avec le même taux de chômage, avec la même proportion d'enfants dont la langue pratiquée à la maison n'est pas celle de l'enseignement, avec un niveau de diplôme des parents comparable, etc., les résultats des petits flamands seraient meilleurs que les nôtres. Un regard sur les écarts de résultats entre élèves flamands peut d'ailleurs nous convaincre du contraire

D'autre part, l'objectif est de permettre à chacun d'avoir une formation de base « lire, écrire, calculer et même parler une langue étrangère » préalable transversale à toute formation. Les matières artistiques, technologiques, etc..pourront être utilisées à concurrence pour certaines de 3 fois 3 selon le profil et les aspirations des enfants pour les amener plus loin dans leur formation d'homme

5) Que faire d'un élève qui souhaite, à contre-sens de l'esprit de l'avant-projet de décret, plus de matières concrètes : ne risque-t-on pas de le dégoûter encore plus de l'école (en rallongeant la durée du tronc commun) ? Cela n'aura-t-il pas, à terme, un effet pervers de "décrochage scolaire" accentué ?

Il est quelque peu contradictoire d'une part, de se déclarer en faveur d'un système « nordique » qui favorise le tronc commun et d'autre part de s'interroger sur la pertinence de l'existence réelle du tronc commun. Le décret en projet n'allonge d'ailleurs pas le tronc commun mais tend à lui donner une effectivité qu'il n'avait pas lorsque la 2P, avec un nombre très important d'heures de pratique professionnelle, constituait une véritable pré-orientation.

Conscients de ce que les chemins vers l'acquisition des compétences peuvent être multiples, le décret veut donner une grande souplesse pour la construction de la grille horaire des années différenciées, puisque quand on totalise les minima, il reste une latitude de 8 périodes, ce qui permet par exemple d'offrir à l'élève jusqu'à 3 fois 3 périodes d'activités technologiques. La flexibilité de la grille permettra aussi de développer les apprentissages via l'éducation physique ou les activités artistiques.

Le but est donc bien de multiplier les chemins de réussite sans tomber dans le travers de la pré-orientation.

6) Cet avant-projet de décret ne met-il pas trop de pressions sur les instituteurs de 6e primaire pour l'octroi ou non du CEB ? N'y a-t-il pas en outre un risque latent de dévalorisation du CEB lui-même ?

En principe, dès 2010, tous les CEB seront délivrés à l'issue d'une épreuve externe commune à tous les enfants de la Communauté française. Ce n'est que lorsque manifestement l'élève aura, par exemple, été perturbé par l'épreuve alors que ses antécédents tendaient à démontrer qu'il avait les compétences liées au CEB que le Conseil de classe pourra le lui délivrer malgré son échec à l'épreuve externe. Cette manière de procéder est à l'opposé d'une dévalorisation du CEB. Cette organisation n'est pas non plus de nature à mettre les instituteurs(trices) sous pression.

C'est parce qu'il y a une certaine cohérence entre l'organisation d'une épreuve externe sommative et le fait de réserver le 1^{er} degré différencié aux élèves qui quittent le primaire sans le CEB que le décret prévoit, à titre transitoire jusque septembre 2008, la possibilité de déroger à cette règle pour les CEB « école ».

Ce projet doit donc être lu à la lumière d'une part du renforcement de l'encadrement dans le fondamental en vue d'une remédiation la plus rapide possible aux difficultés rencontrées et d'autre part de l'externalisation de la délivrance du CEB.

D'autre part, le CEB pouvant être réellement acquis au cours de ces 2 ou 3 années de remédiation permettra d'éviter les CEB dits « sociaux »

7) Comment voyez-vous l'insertion des élèves obtenant leur CEB dans le futur 1^{er} degré différencié au sein du futur premier degré commun ? N'y aura-t-il pas de facto un décalage avec les élèves ayant reçu leur CEB à l'issue de la 6^e primaire, qui eux, auront suivi d'autres cours et auront donc progressé ?

Le 1^{er} degré ne devient-il pas, à travers la mise en œuvre de ce projet, une vaste gare de triage avec salles d'attente où le parcours scolaire de la majorité des élèves sera ralenti pour ne vraiment reprendre cours qu'au début du second degré ? N'y percevez-vous pas d'effets pervers à très court terme ?

Si l'on a voulu que l'intégration au sein du 1^{er} degré d'élèves ayant obtenu leur CEB au sein du 1^{er} degré différencié puisse aussi, sous certaines conditions, se faire via les années complémentaires (années 1S ou 2S), c'est parce que l'on est conscient que ces élèves risquent d'éprouver des difficultés supplémentaires qui nécessitent des parcours adaptés.

C'est pour cette raison aussi que l'on a décidé de maintenir l'encadrement différencié (3 périodes/élève au lieu de 2) tout au long du 1^{er} degré à l'élève qui est passé par le 1^{er} degré différencié.

C'est pour la même raison que l'on réinjecte au sein du 1^{er} degré commun et notamment au profit des années complémentaires les économies qui résultent du fait qu'à terme, il y aura moins d'élèves dans le degré différencié.

Si la comparaison du 1^{er} degré avec une gare de triage avec vastes salles d'attente où on ne ferait qu'attendre de recommencer à travailler en 3^{ème} est quelque peu caricaturale et avec laquelle nous ne pouvons pas être d'accord, elle a au moins l'intérêt de mettre en évidence la préoccupation du Gouvernement de ne laisser aucun enfant au bord de la route. Au contraire, sans freiner les élèves qui auront obtenu leur CEB à l'issue d'une épreuve externe commune et qui réussiront le 1^{er} degré en 2 ans via la 1C et la 2C, le dispositif prévoit aussi des parcours spécifiques, mieux encadrés, en deux ou en trois ans à l'attention de ceux qui ont besoin de ces parcours spécifiques pour réussir.

8) Tenant compte des dispositions de cet avant-projet et au vu des résultats très mitigés des récents tests de lecture en 2e et 5e primaires, n'est-il pas plus opportun à vos yeux de faire intervenir la remédiation plus tôt dans l'enseignement fondamental, de manière à ce que le CEB soit une réalité pour la quasi totalité des enfants de 12 ans ? Une étude dans ce sens a-t-elle été effectuée ? Cette opportunité ne serait-elle pas plus efficace et moins chère que les mesures prescrites dans l'avant-projet?

Tout en commençant par préciser, si besoin en était, que les mesures qui vont être prises à travers ce décret ne peuvent évidemment pas encore avoir eu d'impact sur les récents tests en lecture et qu'elles n'en auront pas non plus sur les prochains résultats des enquêtes PISA, il n'est sans doute pas inutile de rappeler que le Gouvernement a effectivement décidé de donner la priorité au fondamental en réinjectant à ce niveau près de 30 millions d'€, soit un accroissement de l'encadrement d'environ 1.000 unités. L'objectif prioritaire de ce renforcement de l'encadrement est la remédiation immédiate.

Avant que ce renforcement de l'encadrement ne porte ses fruits, au niveau du CEB, il faudra encore plusieurs années. Pour une fois, adaptons le temps du politique au temps de l'enseignement en donnant aux réformes le temps de produire les effets escomptés. On reproche souvent au politique son impatience et l'impatience ne convient pas à l'enseignement. Donnons-nous aussi le temps d'évaluer l'impact des réformes. C'est d'ailleurs ce que nous suggère votre première question.

Quant à la réalité du CEB, c'est bien l'objectif poursuivi par l'évaluation externe sommative commune.

En ce qui concerne le coût de la réforme, il est nul et n'ampute donc en rien les moyens qui pourraient être investis dans le fondamental.

9) L'organisation de ce futur « premier degré différencié » est-il dans votre esprit imposable à chaque école secondaire ? Devront-elles donc l'organiser toutes et "réserver" des places à cet effet pour les inscriptions en première secondaire ? Ou ce « premier degré différencié » ne sera-t-il organisé que dans certains établissements ? Dans ce dernier cas, cet avant-projet projet n'induirait-il pas des changements d'écoles obligés à l'intérieur d'un cycle et ne risque-t-il pas, par là-même, d'entrer en contradiction malheureuse avec la disposition du décret dit "inscription" qui interdit ce changement et ne semble pas donner dérogation à ce propos?

Aucune école ne se verra imposer l'organisation d'un 1^{er} degré différencié, mais on peut croire que comme aujourd'hui un nombre suffisant d'écoles le fera. Par contre, la non organisation par certaines écoles de ce 1^{er} degré différencié n'induirait pas de changements d'écoles puisque :

- ✓ les écoles qui organisent le 1^{er} degré différencié organiseront obligatoirement le 1^{er} degré commun, sauf les quelques écoles qui par le passé n'organisaient que le 1^{er} degré différencié. Seules les écoles qui n'organisaient qu'un 1^{er} degré différencié seront autorisées à le faire à l'avenir. La règle générale sera donc que les élèves qui passent du 1^{er} degré différencié au 1^{er} degré commun le feront au sein de l'école ;

- ✓ il n'y aura plus de passage du degré commun vers le degré différencié et donc pas de problème de changement d'école pour les écoles qui n'organiseraient pas de 1^{er} degré différencié. Il n'y avait donc pas de dérogation à prévoir, à cet effet, dans le décret « inscriptions ».

10) De manière plus générale, que pensez-vous de la démarche "mille-feuilles" choisie pour introduire progressivement des réformes dans l'enseignement et du risque, intrinsèquement associé aux choix de cette méthode, d'être confronté à des difficultés lors de l'intégration de ces différentes dispositions ? Cette méthode assure-t-elle réellement la profonde réflexion et les concertations démocratiques qui s'imposent, les objectifs étant successivement dévoilés et seuls une poignée d'initiés et de conseillers semblant disposer de la vision stratégique poursuivie.

Même s'il est vrai que l'on aurait sans doute eu intérêt à réfléchir en une seule fois le décret 1^{er} degré, il n'en demeure pas moins que tout le dispositif 1^{er} degré (commun + différencié) constituera, après l'adoption des dispositions relatives au 1^{er} degré différencié, un dispositif intégré au sein d'un seul et même décret qui lui-même est cohérent avec les évolutions en matière d'évaluation externe, de pilotage de l'enseignement, ainsi qu'avec les mesures d'amélioration de l'encadrement dans le fondamental.

La complexité même du diagramme mis en ligne sur votre site montre combien l'ensemble est bien imbriqué pour offrir à chaque enfant le chemin de réussite qui lui convient le mieux.

Quant au soupçon d'une volonté cachée visant à réserver à une poignée d'initiés la compréhension du système, je ne vois pas vraiment quel serait l'intérêt de cette recherche d'opacité. Ce dont vous devez être assurés c'est que si sans doute, il arrive au Gouvernement de se tromper d'objectifs et de moyens pour les atteindre, ce n'est certainement pas dans la perspective de la réalisation d'un agenda caché qui viserait, par exemple, le nivellement par le bas. L'ambition du Gouvernement est simplement d'amener chaque enfant au maximum de ses potentialités en rendant à l'école son rôle d'ascenseur social qu'elle a en grande partie perdu. C'est le sens du « Contrat pour l'école » contenant les objectifs des actions de cette législature et qui permet à chacun de comprendre le sens des démarches et décisions de cette législature en matière d'enseignement.