

# **Rapport final du groupe de travail chargé du suivi de l'expérimentation « Premier degré de base ou différencié » au Conseil général le jeudi 21 septembre 2006**

## **Composition du document**

Le présent rapport ne représentera pas les documents (en grande partie les grilles horaires des réseaux et les premiers chiffres relatifs aux profils des élèves) ni les conclusions partielles qui avaient fait l'objet du rapport intermédiaire de mai 2006. Il vous invite à vous y reporter pour consultation.

Le groupe de travail a opté pour un rapport succinct mettant clairement en lumière les points essentiels illustrés par l'expérimentation dans les réseaux. Ces éléments sont unanimement partagés par les quatre réseaux qui ont pris part à cette expérimentation, tant pour les considérations qualitatives figurant dans les conclusions que pour les données quantitatives du tableau.

Le rapport rappelle d'abord le mandat confié au groupe de travail et brosse un rapide historique du déroulement des travaux. Il s'attache ensuite à proposer une organisation d'un parcours différencié au sein du premier degré commun. Enfin, il présente un tableau des profils et des résultats des élèves de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> diff. en 2005/2006. Pour rendre ce tableau plus parlant, des commentaires sont rédigés en complément qui, non seulement, attirent l'attention sur des situations interpellantes, mais aussi questionnent les décideurs sur l'opportunité des choix futurs.

## **Rappel du mandat confié au groupe de travail par le Conseil général en février 2005**

Lors de sa réunion du mois de février, le Conseil général a pris la décision de réunir un groupe de travail pour évaluer les dispositifs mis en place dans les différents réseaux en matière de premier degré de base. Ce groupe de travail devait permettre de remettre des avis pertinents à Madame la Ministre-Présidente Marie Arena quant à la poursuite de l'expérimentation en cours, plus particulièrement dans le cadre des décisions à prendre pour le premier degré.

## **Déroulement des travaux**

Dans le courant du troisième trimestre de l'année scolaire 2004/2005, le travail du groupe a surtout consisté à réaliser une mise à plat des conditions de l'expérimentation dans les quatre réseaux concernés, ce qui a donné lieu à un premier état des lieux qui a mis en évidence la grande diversité des dispositifs.

Pour l'année scolaire 2005/2006, Madame la Ministre-Présidente Marie Arena a reconduit, pour les établissements qui en avaient fait le choix en 2004/2005, l'autorisation d'expérimentation accordée par Monsieur le Ministre Pierre Hazette, sous réserve de nouvelles conditions transmises aux écoles dans un document envoyé par les services de Madame Lise-Anne Hanse en septembre. Ce document précise que « cette expérimentation devra, impérativement, respecter deux axes essentiels évoqués dans le Contrat pour l'école, à savoir :

1. Conduire chaque jeune à la maîtrise des compétences de base
2. Développer des mécanismes pédagogiques et le cas échéant structurels de remédiation au sein du 1<sup>er</sup> degré avec les objectifs et les modalités suivants :
  - a. **Objectifs** (implication du CSE) : maîtrise des compétences attendues à 12 ans en vue de l'intégration des élèves du degré différencié dans le parcours commun conduisant à la maîtrise des compétences attendues à 14 ans ;
  - b. **Modalités** (implication du CSE) : ce premier degré différencié ne pourra en rien constituer une pré-orientation vers une filière de l'enseignement secondaire, et, a fortiori vers une option au sein de celle-ci. »

**Le groupe de travail émet une réserve d'entrée de jeu : il est très difficile de tirer des constats significatifs - positifs ou négatifs - d'une expérience dont les conditions ont été fixées en septembre, au terme d'une année de fonctionnement, même si l'expérience est en cours depuis 2 ans.**

Le groupe de travail a donc opté pour un relevé le plus objectif possible d'une série de données à fournir à un observateur externe, qui lui permettent de se construire un point de vue sur l'expérience en cours. Il joint à ces observations, dont le traitement pourrait donner lieu à des choix significatifs pour la structure du premier degré, quelques recommandations qui sont le fruit des débats qui ont eu lieu au sein du groupe de travail.

Parmi les données objectives, chaque réseau fournit :

- 1.1. les grilles horaires du réseau et les choix de ses écoles
- 1.2. les profils des élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année dans une grille permettant d'apprécier : l'âge, le sexe, l'origine ( enseignement spécialisé, classe passerelle, enseignement primaire), l'obtention du CEB, les passages en 1<sup>re</sup> commune avant le 15 novembre, les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français, les primo arrivants
- 1.3. le cas échéant, le cadre de l'expérience spécifique au réseau.

Comme cela a été bien convenu par le Conseil général lors de sa séance du 16 février 2006, le groupe de travail remettra, au Conseil général, un rapport intermédiaire pour le mois de juin et un rapport final fin septembre. Le rapport intermédiaire présentera les points 1.1. et 1.3. des données objectives et partiellement le point 1.2. avec les données dont il dispose à cette date de l'année.

Aujourd'hui, au terme d'une année d'expérimentation dans les conditions fixées par la Ministre Marie Arena et rappelées ci-dessus, le groupe est en mesure de fournir une réflexion plus affinée sur les modalités organisationnelles de ce premier degré différencié.

## **Organisation d'un parcours différencié au sein du premier degré commun**

### **Considérations générales**

Le 1<sup>er</sup> degré différencié remplace les classes actuelles de 1B et 2P par des classes de 1<sup>re</sup> diff. et 2<sup>e</sup> diff., très clairement inscrites dans l'architecture du 1<sup>er</sup> degré, fin de la troisième étape du continuum pédagogique (cf. décret Missions).

Les objectifs du 1<sup>er</sup> degré différencié sont clairement identifiés : il s'agit de mettre tout en œuvre pour que chaque élève arrive à la maîtrise des socles de compétences à 12 ans et se voie délivrer un certificat d'études de base (CEB). En disant cela, on met en évidence la nécessité de l'apprentissage des compétences de base : les élèves du 1<sup>er</sup> degré différencié sont eux aussi à l'école pour apprendre. Dans la ligne de l'article 6 du décret Missions, il s'agira même d'amener chacun au maximum de ses possibilités.

Ainsi, en fonction du niveau atteint dans la maîtrise des socles de compétences et du temps mis pour les acquérir, chaque élève sera orienté, tantôt après la 1<sup>re</sup> diff., tantôt après la 2<sup>e</sup> diff., vers l'enseignement qui lui convient le mieux.

Concrètement, donc, un 1<sup>er</sup> degré différencié aura pour buts :

- de redonner sens à l'objectif de (ré)insertion scolaire des ex-classes 1B / 2P ;
- d'amener tous les jeunes aux socles à 12 ans et de leur décerner un premier diplôme scolaire significatif avec le CEB;
- de recentrer la tâche sur la fin de l'enseignement du fondement et non, comme avant, sur les premiers pas dans l'enseignement professionnel ;
- de donner plus d'ouverture à ces classes en permettant aux jeunes l'accès à n'importe quelle 3<sup>e</sup> année ; à cet effet, il faut permettre à des élèves de dépasser les socles à 12 ans et d'exercer une partie des compétences requises à 14 ans ;
- de pratiquer une observation véritable et systématique des potentiels divers de chaque élève en vue de recueillir des éléments d'information susceptibles d'aider à son orientation ;
- d'élaborer et de réaliser avec les élèves des projets individuels et collectifs de scolarisation et de socialisation motivants ;
- de coller le plus près possible aux besoins et aux projets des jeunes en donnant davantage de souplesse aux établissements.

Le 1<sup>er</sup> degré différencié peut donc constituer :

- une remédiation pour une 6<sup>e</sup> primaire non réussie
- une réintégration dans l'ordinaire de certains élèves du spécialisé
- une préparation à l'enseignement qualifiant (technique et professionnel)
- une intégration dans l'enseignement secondaire pour certains élèves primo-arrivants
- ...

Le 1<sup>er</sup> degré différencié peut remplir toutes ces fonctions. Bien entendu, lorsqu'il privilégiera outrageusement une de ces fonctions au détriment des autres, il ne remplira pas le rôle social qu'on attend de lui. Dès lors, la crainte d'une dualisation est réelle : d'une part, les écoles favorisées organisant le 1<sup>er</sup> degré commun et d'autre part les écoles en D+, techniques et professionnelles organisant le 1<sup>er</sup> degré différencié. Il paraît donc souhaitable de pouvoir organiser un premier degré différencié dans le plus grand nombre d'écoles pour garantir l'accès aux mêmes chances de remédiation à tous les élèves (cf. le décret sur les inscriptions et les exclusions).

**L'objectif des socles de compétences à 12 ans est prioritaire** : pour poursuivre sa scolarité dans de bonnes conditions, pour devenir un citoyen et un travailleur responsable, pour être à même de se former tout au long de la vie, le jeune doit, notamment, maîtriser les bases de la communication écrite et orale, il doit savoir calculer ; il doit également maîtriser un certain

nombre de compétences psychosociales (attitudes relationnelles, comportementales, affirmation de soi...).

Il y a donc un changement de perspective au niveau de la 2P actuelle : l'objectif n'est plus de pré-spécialiser mais de **construire avec le jeune un vrai projet pour les années suivantes, en l'équipant des compétences de base**. Dans cette perspective, la formation technique et pratique participe pleinement au développement de ces compétences, elle ne se situe pas « à côté » de la formation commune.

Etant donné l'absence d'un mandat clair donné au groupe concernant une réflexion sur la certification et sans préjuger des décisions qui seront prises en la matière, le rapport n'aborde pas spécifiquement les questions liées à l'octroi du Certificat d'études de base. Cependant, il paraît essentiel d'attirer l'attention sur la multiplicité actuelle des critères d'octroi en 1<sup>re</sup> année différenciée et sur la présence d'un équivalent CEB en fin de deuxième année. ***Dans tous les cas, l'objectif majeur et quasi incontournable sera l'octroi du CEB au terme du parcours différencié comme le premier diplôme significatif garantissant l'accès à une vie sociale ainsi qu'à une émancipation sociale.*** En ce qui concerne ses modalités d'attribution, des avis significatifs sont rendus dans la dernière partie de ce rapport, relative aux commentaires du tableau de statistiques.

## **Propositions**

1. Les savoirs, savoir-faire et compétences de base seront développés par tous les cours de manière conjointe et cohérente ; on vise notamment des objectifs d'expression écrite et orale, de méthode de travail, d'attitude scolaire et sociale ; ce **fil rouge** sera le support d'une interdisciplinarité à construire et d'un langage commun aux enseignants lorsqu'ils auront à évaluer les élèves (on devra trouver là aussi place pour des épreuves et des travaux intégrant les acquis de plusieurs disciplines).
2. Les méthodes et les moyens seront adaptés aux publics du degré différencié ; ce degré ne saurait rencontrer ses missions s'il ne mettait les contenus des cours à la portée de jeunes qui, pour de multiples raisons, ne maîtrisent pas le langage scolaire habituel. Parmi ces moyens, il convient de privilégier le développement de situations d'apprentissage spécifiques avec des moments forts de structuration. Ces méthodes et moyens seront en outre adaptés à la classe d'âge concernée : ce n'est pas parce qu'il faut installer des compétences à 12 ans qu'il faut reproduire nécessairement les méthodes et moyens propres à l'enseignement fondamental.
3. Les grilles horaires devront tenir compte de l'importance accordée à l'acquisition des compétences de base, à 12 ans et à 14 ans, en français et en mathématique tout en gardant une souplesse assez grande (par exemple des fourchettes pour les différents pôles de formation) qui garantisse une adaptation maximale aux situations rencontrées sur le terrain (cf. les profils des élèves relevés dans le tableau). Elles ménageront, enfin, une place importante aux matières pratiques et techniques, indispensables pour prendre en compte et faire évoluer le public spécifique dans ce parcours différencié, en offrant un large éventail de propositions. C'est ainsi que l'on pourra répondre aux nécessités de la prise en charge de la formation globale de l'élève dans ses aspects intellectuels, corporels, manuels et artistiques.

4. En conséquence, des référentiels de compétences seront à construire pour toutes les formations, et ensuite les programmes qui les déclineront dans les différents réseaux.

**On peut cibler plus particulièrement :**

**a. Formation technique et pratique**

La formation technique et pratique sera organisée sous forme de modules d'activités d'essai. Ces modules aborderont au moins trois domaines techniques et pratiques sur lesquels faire porter l'observation et l'entraînement de l'élève, tout en garantissant un nombre minimum de périodes (3 par exemple) dans chaque domaine d'observation pour assurer le temps de la découverte et éviter le touche-à-tout non productif. L'éducation à la technologie fait partie intégrante de ces modules d'activités.

**b. Education physique**

Certaines activités du cours d'éducation physique seront étroitement liées à la formation technique et pratique et à l'éducation artistique par l'éducation psychomotrice et l'éducation psychosensorielle.

**c. Education artistique**

Les activités proposées contribueront au développement des capacités motrices et sensorielles des élèves. Elles assureront également une initiation au sens esthétique et aux loisirs actifs, en privilégiant l'ouverture aux formes les plus variées d'expression artistique.

**d. Cours d'apprentissage du français langue étrangère**

Etant donné le nombre important (1/3 des effectifs dans l'expérimentation) d'élèves ne maîtrisant pas la langue scolaire, un module de FLE pourrait être disponible parmi les modules d'activités d'essai, en renforcement des heures attribuées au français dans la grille horaire obligatoire. Il conviendrait aussi d'attribuer ces cours à des professeurs formés à ce type d'apprentissages.

**e. Elaboration d'un projet d'orientation positive**

Si les activités organisées dans le cadre de ce cours ne correspondent pas à proprement parler à un cours, il semble cependant significatif d'inscrire dans une grille horaire la part réservée à l'orientation et au projet du jeune (individuel et collectif, scolaire et personnel). Le fait de confier à un enseignant, mieux à deux d'entre eux au moins, ce type de prise en charge offre une meilleure garantie d'orientation. Il serait même souhaitable qu'un enseignant de la formation pratique et technique se voie confier ce type de cours en même temps qu'un collègue de la formation générale. L'objet de ces cours ne vise pas la remédiation, mais tient plutôt en l'organisation de projets interdisciplinaires menés par le groupe classe et à travers lesquels chaque élève pourra développer des compétences propres qui serviront de balises à sa bonne orientation. Pour une gestion optimale de ces projets interdisciplinaires, le regroupement des heures dévolues à ces activités s'impose. En effet, il s'agit plus de développer des compétences que de transmettre des contenus. Les objectifs affectifs, cognitifs et psychomoteurs poursuivis doivent être transférables.

Les heures consacrées à ce type d'activités seront aussi des moments privilégiés pour développer le « savoir-être » et le « savoir-être en groupe » des élèves ainsi que l'acquisition de méthodes de travail, de comportements scolaires et de maturation professionnelle.

5. La formation initiale et continuée devra tenir compte des éléments spécifiques au 1<sup>er</sup> degré différencié. En effet, d'une part l'organisation de la grille horaire, et d'autre part les rôles complémentaires requis par la guidance individuelle et la remédiation permanente impliquent, de la part de l'enseignant, une aptitude à des interventions éducatives polyvalentes. De même, la finalité des cours techniques et pratiques n'étant plus l'acquisition de compétences professionnelles mais l'acquisition de compétences transversales, une formation professionnelle de l'enseignant à ces nouvelles missions s'impose comme une urgence.

## Profils et résultats des élèves en expérimentation

Nb Ecoles		10	5	36	1	52	
2005/2006		CF	CPEONS	SEGEC	FELSI	TOTAL	%
1 Diff							
Elèves issus de*	6Prim avec CEB	15	3	72	6	96	8,50%
	6Prim sans CEB	73	34	380	7	494	43,76%
	5 PRIM	29	30	199	0	258	22,85%
	4 PRIM	3	2	30	0	35	3,10%
	6 SPEC	19	8	90	1	118	10,45%
	Autre SPEC	9	12	55	0	76	6,73%
	Classe Passerelle	28	1	23	0	52	4,61%
	<b>Total Elèves*</b>	<b>176</b>	<b>90</b>	<b>849</b>	<b>14</b>	<b>1129</b>	12,01
	<b>CLASSES</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>69</b>	<b>1</b>	<b>94</b>	Elv/classe
GARCONS	114	39	379	7	539	47,74%	
FILLES	62	51	470	7	590	52,26%	
ELEVES DE 12 ANS	48	14	208	4	274	24,27%	
ELEVES DE 13 ANS	92	45	377	7	521	46,15%	
ELEVES DE 14 ANS	22	20	212	3	257	22,76%	
ELEVES DE 15 ANS	9	9	49	0	67	5,93%	
ELEVES DE 16 ANS	5	1	2	0	8	0,71%	
<i>Données manquantes sur l'âge des élèves</i>						2	0,18%
Elèves LM pas français	33	15	264	0	312	27,64%	
<b>Résultats des élèves de 1Diff</b>							
Elèves passés en 1A avant le 15/11/2005	2	1	9	0	12	1,06%	
Elèves ayant obtenu le CEB en juin 2006	66	50	409	3	528	51,71%	
Elèves passés en 1A en 2006-2007	13	9	90	5	117	11,76%	
Elèves passés en 2Diff en 2006-2007	119	56	682	9	866	87,04%	
<i>élèves ont quitté 134 l'expérimentation, soit 12,00%</i>						<b>995</b>	
Elèves issus de*	<b>2 Diff</b>						
	1Diff	126	69	628	3	826	62,53%
	1COMPL	4	3	17	0	24	1,82%
	1A	89	62	317	3	471	35,65%
<b>Total Elèves*</b>	<b>219</b>	<b>134</b>	<b>962</b>	<b>6</b>	<b>1321</b>	13,34	
<b>CLASSES</b>	<b>19</b>	<b>10</b>	<b>69</b>	<b>1</b>	<b>99</b>	Elv/classe	
<b>Résultats des élèves de 2Diff</b>							
Passés en 2 Comm	0	0	20	0	20	1,61%	
Passés en 2 Compl	1	0	17	0	18	1,45%	
Passés en 3P	194	118	885	6	1203	96,94%	
<i>élèves ont quitté 80 l'expérimentation, soit 6,06%</i>						<b>1241</b>	

\* au 01/10/2005

## Commentaires du tableau

Le nombre d'élèves observés dans le cadre de l'expérimentation est important : il s'élève à 1129 dans 52 établissements. Il permet donc de tirer des considérations significatives qui sont développées ci-dessous.

Le nombre moyen d'élèves par classe s'élève à environ 12, ce qui semble correspondre au nombre idéal pour une telle structure.

### *Analyse de l'origine des élèves de 1<sup>re</sup> diff.*

1. 50% des élèves fréquentant ces classes sont issus d'une sixième année de l'enseignement fondamental ordinaire. Ils sont 60% si l'on tient compte des élèves issus de l'enseignement spécialisé.
2. 24% des élèves ont 12 ans. Cela signifie qu'ils sont « à l'heure » dans le cursus scolaire, ce qui peut être attribué aux mesures prises dans le fondamental pour lutter contre le redoublement. 30% des élèves accusent un retard scolaire de 2 ans et plus.
3. En ce qui concerne l'enseignement spécialisé, l'enquête ne permet pas d'établir le nombre d'élèves sortant du primaire porteurs du CEB. A l'avenir, avec le nouveau décret du premier degré, les élèves de l'enseignement spécialisé, titulaires d'un certificat d'études de base devront fréquenter la 1<sup>re</sup> commune s'ils rejoignent l'ordinaire. Quand on voit le pourcentage (10,45%) d'élèves en provenance de l'enseignement spécialisé, il paraît difficile d'imaginer qu'aucun ne soit porteur du CEB, à plus forte raison, quand 8,50% d'élèves de l'ordinaire titulaires du CEB optent pour le degré différencié. **La question mérite vraiment d'être creusée** avec des chiffres à l'appui, qui permettent d'établir la ventilation des élèves du spécialisé entre la 1<sup>re</sup> commune et la 1<sup>re</sup> diff., quand ils sont porteurs d'un CEB. Sans doute l'épreuve commune d'évaluation externe prévue pour juin 2009 en fin de sixième primaire et de maturité 4 dans l'enseignement primaire spécialisé résoudra-t-elle cette question ?
4. Quasi le tiers des élèves concernés n'ont pas le français comme langue maternelle. Ils se concentrent principalement à Bruxelles, mais se retrouvent également dans d'autres régions. Cela permet de reposer les questions d'intégration des élèves étrangers dans le système scolaire. Bien sûr il existe des classes passerelles qui accueillent les élèves primo arrivants, particulièrement à Bruxelles d'ailleurs. Cependant, les règles qui président à leur ouverture et à leur fonctionnement ne permettent pas d'y accueillir tous les élèves ne maîtrisant pas la langue d'enseignement. Il suffit de prendre l'exemple des élèves issus de pays qui ne sont pas sur les listes OCDE. Or, on voit que ces élèves se concentrent dans les classes du premier degré différencié, sans doute moins parce qu'ils ont fait le choix de filières plus concrètes ou parce qu'ils se destinent à des métiers professionnels, que parce qu'ils ne maîtrisent pas assez - ou du tout - la langue scolaire pour pouvoir fréquenter d'autres filières. Cette situation inéquitable pourrait trouver une solution en installant au premier degré différencié - où ces élèves aboutissent actuellement - une structure d'apprentissage de la langue française, comparable à celle mise en place dans les classes passerelles, et accessible aux élèves concernés. Ceci revient à dire qu'une grande souplesse d'organisation de la grille horaire devrait être laissée aux écoles afin de leur permettre de répondre le mieux possible aux difficultés rencontrées par leur public. Le jeu des modules proposés pourrait offrir cette souplesse. Une solution alternative consisterait à assouplir les critères d'accès dans les classes passerelles.

### *Analyse des résultats de 1<sup>re</sup> diff.*

1. 12 élèves seulement (1% des élèves concernés) ont bénéficié du transfert possible de 1<sup>re</sup> diff. en 1<sup>re</sup> commune avant le 15 novembre. Ceci montre le caractère exceptionnel de ce transfert. Toutefois, il semble qu'une possibilité de rejoindre le premier degré commun avant le 15 novembre doit rester pour les « éventuelles erreurs de parcours », comme le nouveau décret du premier degré commun l'y autorise encore.
2. La moitié des élèves obtient le CEB au terme de la première année du degré différencié. Ce chiffre appelle un commentaire : le certificat octroyé aujourd'hui résulte d'une décision prise en conseil de classe sans référence claire à l'épreuve externe appliquée en fin de primaire. Or, par des entretiens et des enquêtes écrites, il ressort très clairement que les critères d'attribution sont très variables d'une école à l'autre en fonction des publics et des situations. Il faudra prévoir une adaptation de l'épreuve d'évaluation de fin de sixième primaire (décret évaluation externe) pour les élèves de fin de 1<sup>re</sup> diff.
3. Sur 624 élèves (96 à l'entrée et 528 en fin d'année) titulaires d'un CEB en fin de 1<sup>re</sup> diff., seulement 117 passeront en 1<sup>re</sup> commune. Cela représente presque 20% des porteurs de CEB et 10% des élèves entrés en 1<sup>re</sup> diff.. Il sera intéressant de suivre cette cohorte d'élèves en fin de 1<sup>re</sup> commune au terme de cette année scolaire.
4. 87% des élèves passent en 2<sup>e</sup> année diff. Ceci montre l'intérêt d'un parcours différencié sur deux années. La deuxième année permettra sans doute à une autre frange d'élèves d'atteindre les compétences de base du CEB, en même temps qu'elle dotera d'autres enfants d'une partie ou de la totalité des compétences à 14 ans. Ceci nous permet de pointer une autre difficulté majeure de ces parcours : la gestion de publics hétérogènes quant à leurs acquis et leurs attentes. Quelques perspectives de solution : **la souplesse dans les grilles-horaires** évoquée ci-dessus ainsi que **le renforcement de la formation continuée des enseignants** engagés dans ce type de classes et qui doivent pouvoir diagnostiquer les difficultés spécifiques et y apporter des solutions adaptées. Il faudrait que ce type de formations soit rapidement disponible.
5. Entre le nombre total d'élèves comptabilisés en 1<sup>re</sup> diff. et les résultats mentionnés, il y a une différence de 134 élèves. Faut-il y voir une mobilité particulière au sein de cette première année ? Où vont ces élèves ? Grâce à un complément d'enquête orale, nous pouvons avancer qu'une bonne partie de ces départs en cours d'année correspondent à des choix d'orientation plus marqués, vers des écoles qui offrent des profils professionnels clairs.

### *Analyse de l'origine des élèves de 2<sup>e</sup> diff.*

1. Outre les élèves de 1<sup>re</sup> diff. qui passent massivement en 2<sup>e</sup> diff. on retrouve dans ces classes 1/3 d'élèves venant de 1<sup>re</sup> commune. On peut raisonnablement supposer que ces élèves sont titulaires – pour leur toute grosse majorité – d'un CEB, obtenu en fin de sixième primaire ou en fin de 1<sup>re</sup> commune. **C'est interpellant ! L'accès au parcours différencié sera-t-il encore possible à l'avenir au terme de la 1<sup>re</sup> commune ? Ceci mérite un débat qui tienne compte de l'existence du parcours différencié et de la structure des 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> complémentaires.**
2. Si l'on se réfère au nouveau décret du premier degré (art.6 §1<sup>er</sup>), tous les élèves titulaires d'un CEB doivent être inscrits en première commune et leur transfert en 1<sup>re</sup> diff. en cours d'année n'est plus autorisé. Faut-il comprendre par là que les élèves titulaires d'un CEB en fin de 1<sup>re</sup> diff. devraient rejoindre obligatoirement une 1<sup>re</sup> commune ? Nous observons que seulement 12% des élèves détenteurs d'un CEB à l'issue de la 1<sup>re</sup> diff. choisissent le premier degré commun.
3. Il s'agit donc de tenir compte des données des points 1 et 2 pour étudier les orientations possibles en fin de 1<sup>re</sup> commune vers le parcours différencié ainsi que le

maintien d'élèves porteurs de CEB au terme de la première année différenciée, dans le parcours différencié.

### *Analyse des résultats de 2<sup>e</sup> diff.*

1. La toute grosse majorité (97%) des élèves de 2<sup>e</sup> diff. passent en 3<sup>e</sup> Prof. C'est une réalité. Seulement 38 élèves vont rejoindre le premier degré commun pour poursuivre l'acquisition des compétences à 14 ans et déboucher éventuellement dans une troisième, autre que professionnelle.
2. L'attribution du CEB n'est pas examinée au terme de cette année puisque la loi précise qu'un équivalent CEB doit être donné à tout élève terminant avec fruit (AOA ou AOB) une deuxième année professionnelle, ce qui correspond à plus de 95% des élèves de cette année.

## **Conclusions**

Une précaution d'entrée de jeu, qui n'est pas oratoire : elle porte sur la nécessité de prendre en compte l'écart entre les pratiques pédagogiques existantes et celles souhaitables lors de la mise en application du décret annoncé sur le premier degré différencié. En effet, l'observation et l'évaluation de l'expérience en cours montrent à suffisance, dans les quatre réseaux, que les modifications de pratiques pédagogiques dues aux réorientations sérieuses des objectifs définis pour le premier degré différencié supposent un travail d'accompagnement, de formation et d'outillage pédagogique indispensable et solide qui justifie un temps de préparation. En outre, la rédaction de programmes adaptés à ce changement d'objectifs demandera aussi du temps. Tout le monde s'accorde à reconnaître que l'enjeu est essentiel, à ce stade du cursus scolaire, pour l'accès des élèves en difficultés, aux compétences de base.

Dans le domaine des propositions :

- Dans le respect des conditions d'expérimentation fixées par Madame la Ministre-Présidente et rappelées en début de rapport, et sans augurer des décisions prises dans le futur décret, il paraît essentiel :
  - de rendre possible plusieurs parcours au sein du premier degré en favorisant les passerelles entre les années du premier degré commun et celles du parcours différencié
  - d'envisager une troisième année dans le degré, par le biais des années complémentaires (1<sup>re</sup> S et 2<sup>e</sup> S) autorisant les élèves fréquentant le premier degré commun à acquérir les compétences socles à 14 ans en trois ans
  - d'étudier avec soin les débouchés au terme du premier degré différencié.
- En vue d'alimenter la réflexion des lecteurs, le groupe relève les schémas suivants qui concrétiseraient les réflexions du point précédent et **sur lesquels une clarification s'impose**:
  - 1<sup>re</sup> diff. → 1<sup>re</sup> commune → ...
  - 1<sup>re</sup> diff. → 2<sup>e</sup> diff. → 3<sup>e</sup>
  - 1<sup>re</sup> diff. → 2<sup>e</sup> diff. → 3<sup>e</sup> diff.
  - 1<sup>re</sup> diff. → 2<sup>e</sup> diff. → 2<sup>e</sup> complémentaire
  - 1<sup>re</sup> diff. → 1<sup>re</sup> complémentaire → 2<sup>e</sup> commune

Dans le domaine des attentes explicites :

- Les normes préférentielles accordées actuellement à la 1<sup>re</sup> B et à la 2<sup>e</sup> P sous la forme d'heures NTPP, de normes d'élèves par classes... ne devraient pas se voir retirées dans le cadre renouvelé du parcours différencié ; c'est d'ailleurs sur ces bases-là, autorisées par les normes actuelles, que les constats mentionnés dans ce rapport sont établis.

- Le dispositif permettant d'accorder une heure de coordination aux enseignants dont 60 % de l'horaire se donne dans l'enseignement professionnel devrait continuer à prendre en compte les prestations au futur premier degré différencié.
- En outre, des moyens complémentaires ont été investis par les écoles pour assurer la bonne marche de l'expérimentation et lui donner toutes les chances de succès. Il s'agit, par exemple, d'heures de coordination données à un professeur coordonnateur ou à une équipe de professeurs, d'horaire coordonné pour ménager une heure de travail en commun, de normes préférentielles pour le nombre d'élèves par classe, du choix d'une équipe restreinte d'enseignants, de groupes de niveau ou de la présence de plusieurs professeurs en classe en même temps... Il conviendrait donc de prévoir des moyens favorisant ce type de prise en charge des élèves parce qu'il se révèle favorable à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée sans laquelle un projet de parcours différencié ne portera pas tous ses fruits.

C'est en tout cas la conclusion ultime que le groupe présente après cette année et demie de travail en commun : une remédiation immédiate aux difficultés des élèves se révèle sans aucun doute la plus efficace. C'est la remarque que le Service du pilotage apporte, par la voix de Martine Herphelin, à l'occasion de la mise sur le site [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be) des 21 premiers indicateurs visant à piloter notre système d'enseignement : « On peut en tout cas souligner le fait qu'il faudrait au moins s'assurer que ces élèves en difficulté bénéficient de dispositifs particuliers de soutien de la part de l'équipe éducative, dès qu'ils présentent des difficultés. »<sup>1</sup> Le dispositif du parcours différencié doit être pensé comme une réponse à cette recommandation.

Secrétaire du groupe : Maryse Descamps

#### Membres du groupe

Bernadette Rasquin Cpeons  
 Francis Schiepers Communauté  
 Françoise Guillaume Felsi  
 Maryse Descamps Segec  
 Annie Colarte CSC  
 Jean-Pierre Vanroye FGTB  
 Frédéric Mascetti CGSLB (remplacé par Ariane Gillet)

Pierre Ercolini Cabinet de la Ministre Arena en observateur

---

<sup>1</sup> Les « indicateurs » du système scolaire en CFWB en font ressortir les contradictions, Altereduc n° 129/130, p. 573.