



Livre blanc

du

premier degré

constats et propositions

Groupe de travail :

Damien AVET, AdiNa
Christophe CAVILLOT, Cellule pédagogique de la FESeC
Luc DE WAEL, AdiBra
Patrick FRANÇOIS, AdiLux
Francis LITTRÉ, Directeur du CECAFOC
Luc LEFÈVRE, Adi-Hainaut
Sophie MALENGREAU, Conseillère pédagogique
Jean-Pierre MERGEAI, Accompagnement des Directions - Liège
Bernard SERVAIS, Adi-Liège
Philippe VAN GEEL, Cellule pédagogique de la FESeC
Anne WILMOT, Secrétaire générale adjointe de la FédEFoC

Rédaction : Christophe CAVILLOT et Philippe VAN GEEL

Pilotage : José SOBLET, Secrétaire général de la FESeC de 2005 à 2011
Eric DAUBIE, Secrétaire général de la FESeC depuis le 01/09/2011

Site internet : <http://enseignement.catholique.be>

Nous contacter : Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique
avenue E. Mounier 100 - 1200 Bruxelles - 02 256 71 51
secretariatproduction.fesec@segec.be

Table des matières

Introduction	5
a. Motivations et objectifs au travers du Livre blanc	5
b. Périmètre de l'étude et méthodologie	6
Première partie. Analyse	7
I. Les trois axes qui sous-tendent le premier degré	7
a. Apprentissage.....	7
b. Remédiation	7
c. Orientation	7
II. La situation actuelle du premier degré : difficultés et effets observés	8
a. État des lieux des difficultés	8
b. État des lieux des effets observés	13
Deuxième partie. Propositions	16
I. Des propositions pour un premier degré porteur de sens	16
a. Synthèse du questionnement et pistes d'aménagement	16
b. S'orienter positivement	17
c. Rendre du sens aux apprentissages	18
d. Intégrer la différenciation et le soutien	20
e. Mieux-être.....	23
II. Des pistes de mise en œuvre	24
a. Premier degré commun	24
b. Premier degré différencié	28
c. Deuxième degré professionnel	29
d. Synthèse des parcours à promouvoir pour un premier degré commun porteur de sens	30
e. Synthèse des parcours à promouvoir pour un premier degré différencié porteur de sens	30
f. Quelques exemples concrets de parcours porteurs de sens et d'orientations réellement positives	31
III. Autres pistes d'action.....	35
IV. Synthèse des principaux aménagements légaux requis.....	36
Conclusion	37

Introduction

a. Motivations et objectifs au travers du Livre blanc

Au cours de ces vingt dernières années, le premier degré de l'enseignement secondaire a connu de nombreuses réformes.

Au début des années 90, sous le ministère d'Elio Di Rupo, un décret reportait la certification au terme du degré et imposait le passage automatique de première en deuxième. Il prévoyait aussi la suppression du redoublement, avec l'organisation d'une année complémentaire éventuelle en fin de deuxième. La limite de trois années pour parcourir le premier degré apparaissait dans les textes.

Le décret « Missions » de juillet 1997, promulgué par la Ministre Laurette Onkelinx, définissait le premier degré du secondaire comme la dernière étape d'un continuum pédagogique de huit ans, entamé à l'école fondamentale et visant l'acquisition pour tous les élèves des socles de compétences définis à 14 ans.

Dès la rentrée de 2001, le Ministre Pierre Hazette autorisait l'organisation d'une année complémentaire au terme de la première pour les élèves en difficulté, multipliant ainsi les parcours possibles pour les élèves.

C'est à la Ministre Marie Arena que l'on doit le décret du 30 juin 2006 qui, tout en réaffirmant les objectifs des socles de compétences, modifie plus fondamentalement encore la structure de ce premier degré : obligation pour les élèves porteurs du Certificat d'Études de Base (CEB) de rejoindre la 1A (devenue 1C), modification des grilles horaires et redéfinition des activités complémentaires, introduction d'un Plan Individuel d'Apprentissage (PIA), délivrance d'attestations de compétences en fin d'année, suppression des AOB au terme du degré, ...

Dans la foulée, après l'expérience du premier degré de base conçu comme alternative aux classes de 1B et 2P, les parcours différenciés sont redessinés : ce sont la création des « premiers degrés différenciés » et la suppression des deuxièmes Professionnelles. Désormais, on distingue strictement les classes accessibles aux élèves sur la base de l'obtention ou non du CEB. Les objectifs sont clarifiés : pour ceux qui ne sont pas encore nantis du CEB, atteindre les compétences à 12 ans et décrocher celui-ci ; pour ceux qui l'ont obtenu, viser les compétences à 14 ans et décrocher le Certificat d'Études du Premier Degré (CE1D). Cette ambition bien légitime conduit aussi à une démultiplication des parcours possibles pour les élèves au sein du degré ...

Ces nombreux changements s'inscrivent, il faut le reconnaître, dans une certaine continuité. Ils génèrent aussi pas mal de perplexité et de difficultés pour les équipes éducatives, les élèves et les parents.

Après quelques années de mise en œuvre, il nous est apparu indispensable de faire un état des lieux de la situation et de participer à la réflexion qui semble s'engager dans les cénacles politiques. C'est l'objet de ce Livre blanc, que la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique a élaboré avec l'appui de la Fédération des Associations des Directions.

Une première partie est consacrée à une analyse, au départ de la réalité observée dans les écoles. Elle débouche sur un certain nombre de questions.

La seconde partie propose des pistes d'actions et quelques orientations, parfois novatrices, qui s'inscrivent dans la philosophie générale du premier degré telle qu'elle est définie dans les différents décrets. Certaines d'entre elles pourraient être d'emblée mises en œuvre par les équipes d'enseignants et les Directions, tandis que d'autres supposent quelques aménagements de la législation. Ceux-ci permettraient plus de souplesse dans l'organisation et garantiraient plus de sens aux apprentissages et donc de lisibilité aux parcours des élèves.

Par ce Livre blanc, la FESeC, en étroite collaboration avec la FéADi, apporte sa contribution à ce chantier fondamental du premier degré. Les lignes de forces qui s'en dégagent orienteront la politique de notre réseau pour les années à venir. Elles se veulent autant d'interpellations, voire de revendications, à l'adresse des responsables politiques.

b. Périmètre de l'étude et méthodologie

Dans une étude, la question du périmètre se pose toujours en premier lieu. Dans le cas présent, fallait-il mener une investigation limitée au premier degré de l'enseignement secondaire ou devait-on envisager d'étendre le périmètre aux autres degrés ? La décision d'élargir le champ d'observation et de réflexion au deuxième degré s'est imposée rapidement. En effet, les constats initiaux convergeaient : même si le premier degré s'inscrit comme l'étape finale du continuum 6 ans-14 ans, cette étape fait partie intégrante d'un ensemble plus large et ne trouve sens sur le terrain qu'en lien avec le deuxième degré. C'est pourquoi il fallait incorporer le deuxième degré dans la réflexion pour redonner du sens au premier.

Le travail préparatoire à la rédaction de ce Livre blanc a été mené en plusieurs phases et visait à rassembler des renseignements susceptibles d'alimenter les réflexions d'un groupe de travail. La première étape a donc consisté à recueillir un certain nombre d'informations sur le premier degré organisé en Communauté française et à observer comment il était organisé ailleurs. La deuxième étape a été de reprendre le fil de la réflexion menée il y a quelques années par les services pédagogiques de la FESeC¹, et de prendre en compte les deux premiers rapports établis par le Service général de l'Inspection (2008-2009, 2009-2010).

Un groupe de travail, constitué de représentants des Associations de Directions et de membres des services de la FESeC, a pu ensuite se réunir régulièrement. Il a d'abord été le lieu de réflexions et d'un vaste échange d'informations, notamment en provenance des écoles, pour ensuite servir de relai quand il s'est agi de formuler les premières propositions d'actions. Parallèlement à cela, une série (non exhaustive) d'initiatives pédagogiques ont été recensées et observées directement sur le terrain. Leur utilité est triple : mettre en évidence le professionnalisme et l'inventivité des enseignants dans le contexte existant, contribuer à la mutualisation des bonnes pratiques et s'inspirer de ce qui fait leur efficacité pour élaborer des propositions réalistes d'aménagement.

La FESeC tient à remercier à cette occasion toutes les personnes rencontrées dans le cadre de cette étude pour la cordialité de leur accueil, la sincérité de leurs propos et la pertinence de leurs analyses. Elle formule l'espoir que tous ces collaborateurs puissent y retrouver la trace, même anonyme, de leur contribution.

¹ Notamment : « Premier degré : pistes ... » (juin 2001 -janvier 2003), « Orientation pour une mise en œuvre du décret du Premier Degré » (novembre 2006), « Observatoire du Premier Degré de Base » (mai 2007), « Structure du nouveau premier degré de l'enseignement secondaire » (novembre 2008).

Première partie. Analyse

I. Les trois axes qui sous-tendent le premier degré

Le premier degré de l'enseignement secondaire constitue la troisième et dernière étape d'un continuum pédagogique qui a commencé à l'entrée de l'enseignement fondamental (Décret « Missions », art. 13 ; Décret « Premier Degré », art. 3). Au cours de ces années, plusieurs missions doivent être menées de front.

a. Apprentissage

Le premier degré commun parachève l'enseignement du fondement. Ce continuum pédagogique doit aboutir à la maîtrise des socles de compétences. Ces socles, comprenant des aspects disciplinaires et transversaux, représentent le minimum nécessaire à la poursuite de toute scolarité (Décret « Missions », art. 6 et 13 ; Décret « Premier Degré », art. 3). Au terme du degré, le Conseil de classe se prononce sur le niveau de maîtrise de ces compétences et délivre, le cas échéant, le CE1D. La certification prend donc seulement cours au terme du degré, pour laisser le temps à tous les élèves d'avancer à leur propre rythme, évitant le redoublement (Décret « Missions », art. 15 ; Décret « Premier Degré », art. 4 et 6 ter).

b. Remédiation

Le premier degré est également un lieu où l'élève peut recevoir un accompagnement pédagogique particulier destiné à remédier à certaines lacunes pour éviter d'affecter la poursuite de son parcours scolaire (Décret « Missions », art. 15). À cette fin, différents dispositifs sont prévus. Le premier degré différencié a pour mission de permettre à l'élève qui n'a pas obtenu son CEB en primaire d'acquérir les compétences-socles à 12 ans et de regagner, ainsi nanti du CEB, le premier degré commun le plus rapidement possible (Décret « Missions », art. 4 ; Décret « Premier Degré », art. 5, 16, 17 et 18). Pour les élèves titulaires du CEB mais qui éprouvent des difficultés dans les années communes, des heures de remédiation intégrées à la grille horaire peuvent combler les lacunes et ainsi les aider à atteindre les socles de compétences en deux années (Décret « Premier Degré », art. 7 § 2 et 3). Par ailleurs, si cet accompagnement n'est pas suffisant, les élèves peuvent être dirigés dans des années complémentaires pour acquérir les compétences de base au terme d'un parcours en trois ans (Décret « Missions », art. 15 ; Décret « Premier Degré », art. 13, 14 et 15).

c. Orientation

Parallèlement, le premier degré, qui coïncide avec le début de l'adolescence, doit être le creuset des premières réflexions où commence à se forger l'orientation future de l'élève. À cette fin, l'élève doit y être informé sur les différentes filières de l'enseignement, sur leurs finalités et leurs débouchés professionnels potentiels. L'objectif n'est évidemment pas d'arrêter un choix ferme et définitif mais de lancer chez l'élève une mise en projet par la construction d'une attitude réflexive sur sa personnalité, ses intérêts et ses aspirations.

Le décret « Missions » (art. 21, 22 et 23) prévoit donc explicitement d'assurer la mise en place chez l'élève d'un travail de réflexion sur une orientation positive à l'issue du premier degré. Le décret organisant le premier degré ne prévoit rien de spécifique à cet effet. Étonnamment, l'axe orientation y est à peine évoqué (Décret « Premier Degré », art. 25 § 2). C'est une lacune majeure qu'il conviendrait de combler.

La FESeC s'inscrit sans réserve dans cette philosophie du premier degré et considère comme essentiels les trois axes qui définissent ses missions. L'objectif de ce Livre blanc n'est donc évidemment pas de les remettre en question, mais de réaffirmer leur égale importance tout en proposant de nouvelles pistes pour les mettre en œuvre.

II. La situation actuelle du premier degré : difficultés et effets observés

Dans l'optique d'évaluer son efficacité et de dégager des pistes d'amélioration, un état des lieux objectif du premier degré a été réalisé, sans concession ni *a priori*. Cet état des lieux comporte de nombreuses constatations dont certaines sont teintées de gravité. Sans la volonté de les dépasser, elles constitueraient un *lamento* bien inutile.

Cette analyse critique a été indispensable pour élaborer un ensemble de pistes susceptibles de répondre aux défis nombreux et variés que l'organisation du nouveau premier degré a soulevés.

Même si les principes et valeurs qui sous-tendent le décret organisant le premier degré recueillent une grande adhésion, force est de constater que les échos de leur mise en œuvre sur le terrain sont bien dissonants. En effet, ces principes ont généré un certain nombre de difficultés, qui ne sont pas généralisables à tous les contextes mais qui ont toutefois tendance à devenir de plus en plus fréquentes. Même si « faire face à des difficultés » est inhérent à tout travail, certains enseignants semblent « être en difficulté » depuis le réaménagement du premier degré.

Ces difficultés, décrites en détail dans cette section, ont déjà conduit à des initiatives pédagogiques extrêmement constructives sur le terrain. Dans de nombreuses écoles, des enseignants s'investissent avec passion, imagination et sans compter, dans des projets innovants. Des encarts illustreront, tout au long de ce Livre blanc, l'inventivité des équipes d'enseignants et leurs pratiques didactiques prometteuses.

a. État des lieux des difficultés

1. Un continuum en pointillés

Le premier degré commun semble être actuellement un maillon fragile au cœur de l'enchaînement des cycles. Pour beaucoup, il demeure difficile d'élucider la question de savoir s'il constitue le prolongement du primaire, la préparation au second degré ou bien encore les deux à la fois. Selon les réalités de terrain, il est conçu tantôt en fonction de son aval, tantôt de son amont.

Certes, le décret a incorporé formellement ce degré dans un continuum pédagogique avec l'enseignement fondamental.

Or, dans ce continuum, le CEB continue à être perçu comme une borne d'arrivée constituant une fin en soi alors qu'il se pose en simple jalon au milieu d'un gué. La fin de l'enseignement du fondement est en fait matérialisée par l'obtention du CE1D. La médiatisation du CEB paraît actuellement disproportionnée par rapport à sa signification réelle et contribue à la rupture qui est ressentie par beaucoup à l'entrée en première année secondaire.

Cette sensation de rupture n'est d'ailleurs pas causée uniquement par l'obtention du CEB. Elle est occasionnée aussi par les changements importants que représente d'emblée pour les élèves, au sortir d'une sixième primaire, une organisation fort différente de la vie scolaire : éclatement du groupe-classe de sixième primaire, cloisonnement des disciplines, multiplicité des professeurs, aménagement différent de l'espace, du temps et du matériel scolaire, nouvelle terminologie, abstraction des concepts, organisation nouvelle de la remédiation, etc.

Les élèves qui fréquentent le degré différencié vivent également ce passage comme une forme de rupture. En effet, bien que leur objectif, comme au fondamental, soit les compétences-socles à 12 ans, ils évoluent dans le même cadre scolaire que leurs condisciples du degré commun et sont rarement encadrés par des enseignants issus du fondamental.

La transmission des informations entre le primaire et le secondaire, prévue par le Décret « Missions » (art. 14), est très difficile, ce qui renforce le sentiment d'une rupture du lien pédagogique. Cette difficulté s'explique notamment par le grand nombre d'écoles fondamentales, parfois de réseaux différents, d'où peuvent provenir les élèves d'un premier degré.

La volonté de collaborer, quand elle existe, se heurte souvent à des difficultés matérielles.

L'absence de réels liens entre ces deux étapes du continuum accroît, par la même occasion, la difficulté qu'ont certains enseignants à situer le niveau attendu au terme de l'enseignement fondamental, et plus concrètement encore, le niveau du CEB. La représentation confuse que les enseignants se font de ces balises peut fausser leur perception du niveau des élèves et complique la construction d'un curriculum harmonieux en vue d'atteindre le CE1D.

La transmission difficile d'informations s'observe également au sein même du premier degré, alors que la multiplicité des parcours possibles requerrait d'intensifier les échanges entre les équipes pédagogiques. Les informations sur lesquelles devraient se baser le Conseil de classe et le Conseil de guidance pour prendre des décisions ne sont pas toujours entièrement disponibles, d'autant que le nombre de changements d'école en cours de degré reste élevé.

2. Des parcours sans trajectoire évidente

Dans sa volonté de prendre en compte structurellement un maximum de situations scolaires, le décret a multiplié les parcours possibles au sein du premier degré. Cette complexification a engendré un manque de lisibilité du système et une perte de sens de celui-ci aux yeux des élèves et de leurs parents, voire des enseignants.

Parmi ces parcours, certains vont à l'opposé des buts recherchés, surtout pour la frange des élèves les plus fragiles :

1C – 1S – 2C

Les élèves qui ne terminent pas leur première année commune avec fruit se voient souvent refuser l'accès en deuxième année commune et sont alors dirigés vers une année complémentaire (1S) afin de remédier à leurs lacunes. À l'issue de cette 1S, réussie ou non, ils rejoignent de toute façon en deuxième année commune des élèves qui ont réussi avec fruit leur première commune. Le passage dans une année complémentaire à l'issue d'une année commune peut être perçu par certains élèves comme une forme de redoublement camouflé, alors que l'objectif recherché est de lui permettre de combler ses lacunes pour obtenir son CE1D et d'ainsi lui rendre confiance. Ce sentiment est encore renforcé quand l'élève suit trois premières consécutives (1D-1C-1S).

1C - 1S – 3Q ou 3P

Alors qu'elle devrait être une année de remise à niveau, la 1S ressemble dans certains cas à une salle d'attente où sont regroupés les « doubleurs », qui ont le sentiment de piétiner avant d'être éventuellement orientés dans des sections qualifiantes du deuxième degré, parfois même sans CE1D.

Dans certains cas, réussir n'est donc pas nécessaire pour passer dans la classe supérieure, alors que dans d'autres, ne pas réussir est la condition sine qua non pour passer dans une classe qui semble supérieure.

1D – 2D

Les élèves qui n'ont pas obtenu leur CEB en sixième primaire sont inscrits d'office en 1D. Au terme de celle-ci, ils doivent présenter à nouveau ces épreuves. S'ils les réussissent, ils doivent aller en première (1C ou 1S). S'ils les ratent, ils doivent aller en deuxième (2D). Cette situation peut se reproduire au terme de la 2D.

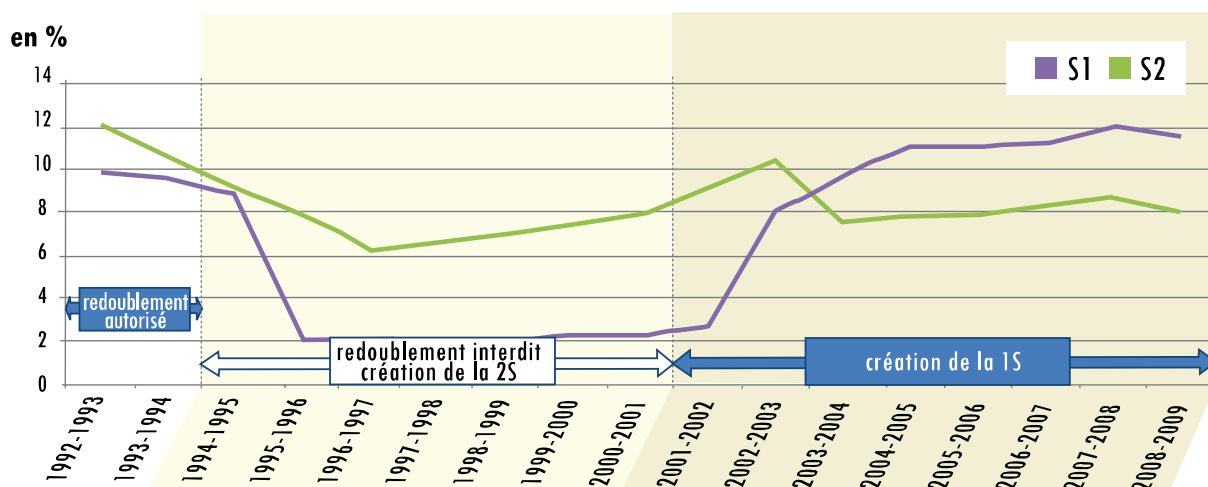
Du redoublement aux années complémentaires

D'un point de vue quantitatif, le taux actuel de parcours en trois ans au premier degré (via une 1S ou une 2S) est identique au taux de redoublement du début des années 90 (plus de 20%), dernier moment où il était autorisé.

Lorsque le redoublement a été interdit par décret, on aurait pu s'attendre à une « compensation » dès l'année suivante par un grand nombre d'élèves dirigés en 2S, conçue alors comme l'unique possibilité d'une année complémentaire dans le degré. À l'inverse, on a constaté durant cette période une diminution de moitié des parcours en trois ans.

Leur nombre est remonté en flèche pour rejoindre le taux de redoublement des années 90, dès que le décret « Premier degré » a permis d'anticiper l'année complémentaire en la plaçant au milieu du degré (1S).

Évolution du taux de redoublement en 1^{re} et 2^e secondaire



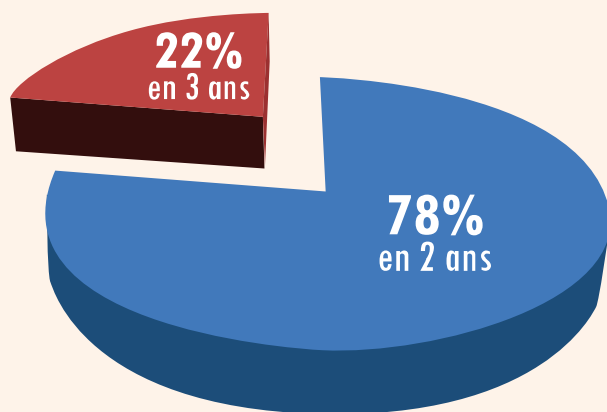
Les 1S et 2S sont assimilés ici à des « doubleurs ».

Chiffres tirés des « Indicateurs de l'Enseignement »

Le parcours au premier degré en trois ans, imaginé comme exceptionnel, concerne actuellement près d'un quart des élèves.

Il touche bien plus d'élèves des classes communes que des classes différenciées (pour lesquels un parcours en trois ans est pratiquement inévitable pour atteindre l'objectif du CE1D).

Parcours au premier degré



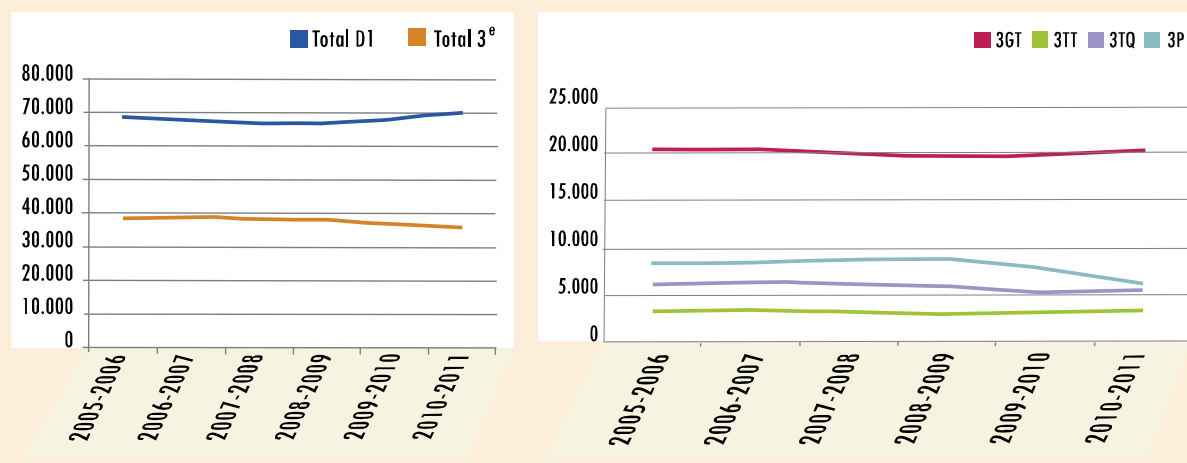
Informations relatives à 29.155 élèves sur un total de 30.968 élèves inscrits en 2C/2S.

Parcours en 2 ans	22.641
Parcours en 3 ans	6.514 dont 445 élèves via une classe différenciée.

Chiffres du réseau au 15/1/2011

D'un point de vue organisationnel, les années complémentaires provoquent un accroissement du nombre global d'élèves temporairement retenus au premier degré, contribuant à créer un effet « bouchon » qui se traduit dans les chiffres par une diminution proportionnelle des effectifs en troisième année, essentiellement en professionnelle.

Effet « bouchon » au premier degré



Chiffres du réseau

3. Une remédiation trop limitée

L'organisation actuelle de la grille horaire au premier degré commun limite et conditionne le volume d'heures organisables pour la remédiation. En effet, quels que soient les besoins de l'élève, jamais plus de quatre heures dans la grille horaire ne pourront y être consacrées.

De plus, la participation de l'élève aux activités de remédiation se fera généralement en remplacement et donc au détriment des activités complémentaires, alors que le rôle qui leur est assigné par le décret est de participer par d'autres voies au soutien des compétences développées dans la formation commune. Le décret prévoit bien qu'une ou deux heures de remédiation supplémentaires peuvent être organisées en dehors de la grille horaire. Elles sont donc forcément placées à des moments peu opportuns comme le temps de midi ou la fin de journée.

Enfin, le décret ne prévoit aucune modalité de remédiation pour les matières autres que le français, les mathématiques et les langues modernes, ce qui ne représente que la moitié de la formation commune.

Aux yeux de beaucoup d'élèves, une telle organisation de la remédiation acte les inégalités, sans pour autant les atténuer.

Elle atteint donc rarement les buts escomptés quand elle n'est tout simplement pas perçue comme un *pensum* supplémentaire ou une sanction déguisée. Par ailleurs, les élèves qui ont besoin de soutien en retirent peu de bénéfices parce qu'il est organisé trop souvent comme une simple répétition des notions mal assimilées.

4. Une hétérogénéité difficilement gérable

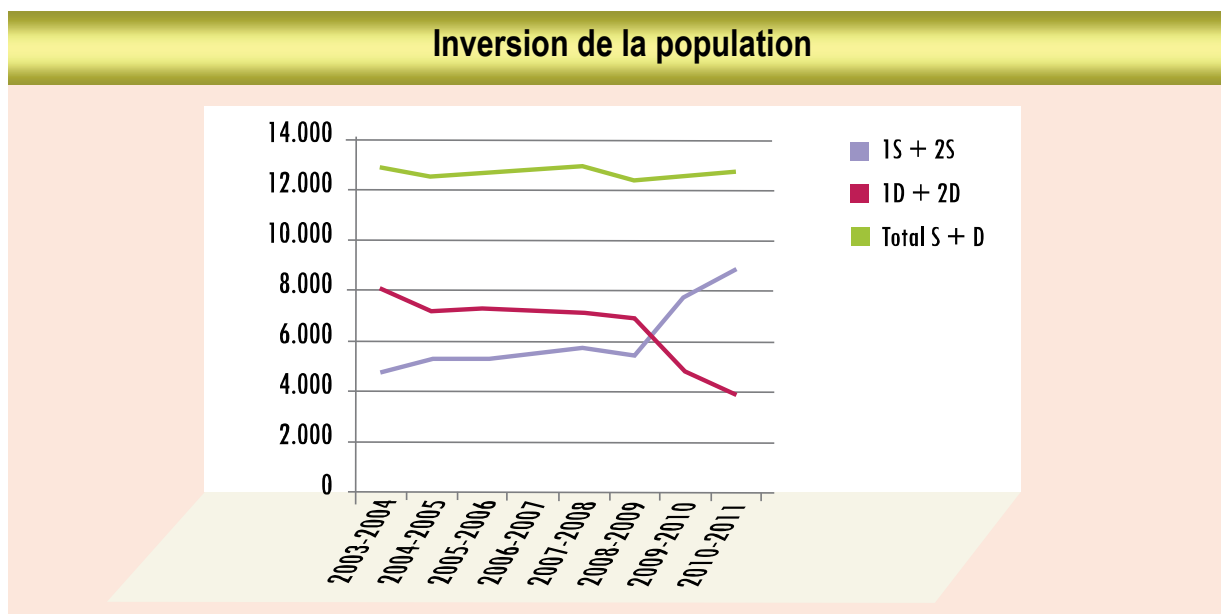
En première année différenciée, cette hétérogénéité trouve son origine dans le regroupement d'élèves issus de niveaux différents² :

- de sixième primaire pour la moitié (56,8%) ;
- de cinquième (30,4%), quatrième (6%) voire même de troisième année primaire ;
- de classes-passerelles (primo-arrivants : 2,8%) ou de l'étranger (3,1%) ;
- de l'enseignement primaire ou secondaire spécialisé.

Tous les témoignages récoltés convergent par ailleurs : l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise des compétences est accentuée au sein des classes de 1C et 2C depuis la mise en œuvre du décret.

² Les chiffres qui suivent reflètent la situation dans le réseau libre catholique pour l'année scolaire 2009-2010.

En première année commune, bien que tous les élèves aient obtenu le CEB, l'hétérogénéité perçue par les enseignants reste élevée vu la présence au sein d'une même classe d'élèves dont les résultats à cette épreuve se sont étalés sur une palette très large allant de 50% à virtuellement 100%³. Auparavant, une partie de ces élèves, dont on pouvait pressentir les difficultés dans une classe commune, étaient orientés en 1B pour y recevoir un encadrement plus différencié. Désormais, l'obtention du CEB conduit automatiquement en première année commune. La diversité sur le plan des acquis est encore accentuée par l'arrivée d'élèves issus de l'enseignement primaire spécialisé.



Chiffres du réseau

En deuxième année commune, cette hétérogénéité trouve son origine dans le regroupement d'élèves issus d'une première année complémentaire (pour lesquels la remédiation a été plus ou moins efficace) avec les élèves issus de première année commune (dont les rythmes d'acquisition peuvent déjà varier grandement). Le décret prévoit même son accès aux élèves, peu nombreux, qui viennent d'obtenir leur CEB au terme de la deuxième année différenciée.

Que ce soit à cause de l'hétérogénéité des niveaux de provenances, certains élèves perdent leur envie naturelle de dépasser le minimum requis, alors que d'autres se découragent parce qu'ils ressentent, face aux meilleurs, un décalage impossible à combler.

La notion même de classe pousse beaucoup d'enseignants à recourir à des solutions homogènes, une didactique peu individualisée et une progression linéaire, qui ne constituent pas une réponse adaptée à cette hétérogénéité. Ainsi, une tendance observée est de regrouper les élèves en difficulté dans des classes complémentaires, ce qui entraîne d'autres conséquences tout aussi dommageables. En effet, ce regroupement concentre les difficultés scolaires, risque de provoquer un sentiment de relégation et limite les coopérations possibles entre élèves.

5. Une orientation souvent restrictive

Le premier degré est présenté comme une étape majeure dans la formation de base et constitue la dernière période passée dans un tronc réellement commun. En effet, une partie des élèves issus du premier degré poursuivra son cheminement dans une formation qualifiante. Une autre partie continuera sa route dans l'enseignement de transition et se destinera donc à des études supérieures. Le premier degré doit participer activement à l'élaboration d'un projet personnel de formation et guider vers les formes et sections appropriées du deuxième degré.

³ Pourtant, si le taux de réussite au CEB est actuellement élevé (94,9% en juin 2010, 91,5% en juin 2011), il convient de le relativiser dans la mesure où seulement 75% des élèves obtiennent leur CEB à l'âge de 12 ans.

Pour assurer des chances égales d'orientation positive, le processus doit donc être proposé à tous les élèves. Pourtant, il est souvent limité aux élèves en difficulté, en les aiguillant parfois dans des classes complémentaires à image pré-qualifiante. Ce passage marque alors souvent le début d'une orientation en cascade (du général au technique et enfin au professionnel) foncièrement irréversible.

Par ailleurs, elle ne donne pas toujours aux autres l'opportunité de prendre conscience d'aptitudes insoupçonnées qu'ils pourraient développer dans un autre cadre scolaire. L'orientation, quand elle est pratiquée de cette manière, contribue ainsi à la hiérarchisation des filières, au détriment du qualifiant.

Cette hiérarchisation a d'ailleurs un autre effet pervers : la raréfaction des élèves qui s'inscrivent dans le premier degré commun des écoles à image qualifiante. En effet, leur premier degré est assimilé par certains parents et leurs enfants aux degrés qui lui succèdent. Une école à image qualifiante ne semble pas, dans leur esprit, apte à préparer à un deuxième et troisième degré de l'enseignement de transition. Si tel est l'objectif de l'enfant ou le but que les parents lui ont fixé, ils se détournent alors de ce type d'établissement.

6. Des activités complémentaires : oui, mais de quoi ?

Les activités complémentaires au degré commun participent également à la confusion du système. D'après le décret, leur fonction est de venir en soutien à la formation commune en vue de la maîtrise des socles de compétences (Décret « Premier Degré », art. 10).

Si cette fonction de soutien semble plus évidente pour les activités complémentaires clairement liées à une matière de la formation commune, c'est moins le cas pour les autres. À défaut de pouvoir être inscrites dans cette logique, elles sont souvent utilisées à d'autres fins. Loin d'être pour les élèves un moment de respiration et de découverte, elles accentuent plutôt les écarts entre eux, quelques fois même en étendant les exigences ou en prédestinant l'accès à certaines options du deuxième degré de transition. Dans ce cas, elles ne sont pas « complémentaires » mais développent plutôt des « compléments » qui peuvent constituer des difficultés pour les élèves les plus faibles.

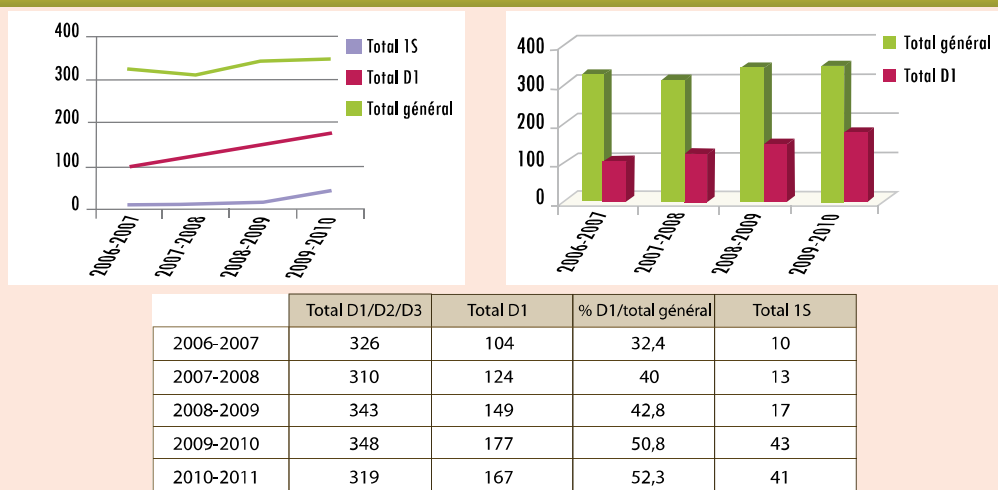
b. État des lieux des effets observés

1. Un sentiment de malêtre chez certains élèves

L'ensemble des difficultés décrites engendre d'une manière perceptible un sentiment grandissant de malêtre chez un certain nombre d'élèves du premier degré. L'expression de ce malêtre peut se traduire, selon le contexte, de différentes manières : perte rapide de curiosité, déception par rapport aux attentes, démotivation, découragement, perte de l'estime de soi, absentéisme, décrochage, voire même différentes formes de violence.

Il est d'ailleurs tout à fait significatif de constater le nombre croissant d'exclusions définitives d'élèves au premier degré (que ce soit en cours d'année ou au 30 juin), singulièrement en première année complémentaire.

Les chiffres des exclusions dans le diocèse de Bruxelles et Brabant Wallon



Chiffres partiels pour 2010-2011 (arrêtés au 23 mai 2011)

Il faut cependant noter que ces phénomènes ne sont pas caractéristiques du premier degré mais les conséquences d'un décalage grandissant entre une société qui évolue de plus en plus vite et un système scolaire qui peine à répondre aux nouveaux défis que cette évolution implique. Une frange non négligeable de la population a perdu confiance dans le modèle de l'école « ascenseur social ». Certains élèves ne croient donc plus en la réelle utilité d'une telle débauche d'énergie. En outre, le climat ambiant véhicule un nouveau mode de réussite rapide, facile et médiatisée, basée sur l'image, l'audace, la créativité et largement aux antipodes des valeurs traditionnelles de l'assiduité et du mérite scolaire. Ce nouvel état de fait provoque un désinvestissement croissant d'une partie des jeunes face au travail scolaire, une remise en question de l'autorité et un questionnement quant à la pertinence même de la transmission des savoirs.

2. Une confusion réelle parmi les enseignants

De la même manière, les difficultés liées à la mise en œuvre du nouveau premier degré conjuguées aux conséquences du mal-être de certains élèves provoquent de manière perceptible un sentiment de confusion chez une partie des enseignants.

Pour ceux-ci, le système a perdu de son sens. D'une part, certains enseignants sont désorientés, perdent leurs repères quant à leur véritable rôle et s'interrogent sur leur utilité. L'évolution bouscule souvent la représentation qu'ils se font d'un métier qu'ils ont majoritairement investi par la porte d'une discipline plutôt que par la porte de la pédagogie. D'autre part, la complexification du système l'a rendu abstrus. Le foisonnement des parcours complique la tâche du Conseil de classe de juin et rend ses décisions parfois compliquées à prendre et, dans certains cas, difficilement explicables aux parents, d'autant que l'organisation du premier degré diffère sensiblement d'une école à l'autre.

Pour ceux qui ont connu le premier degré tel qu'il était organisé par le passé s'ajoute un sentiment de nostalgie.

L'hétérogénéité croissante décrite auparavant requiert de la part des enseignants une différenciation « à large spectre », grande consommatrice de temps et d'énergie et dont les résultats ne sont pas toujours à la hauteur de l'investissement consenti. De plus, la formation initiale ne les y a presque pas préparés.

En cas d'échec, la marge de manœuvre du Conseil de classe est somme toute réduite en ce qui concerne la politique de remédiation. Cette limitation entraîne quelquefois un sentiment de frustration dans le chef des enseignants, face à des situations qu'ils auraient peut-être pu résoudre avec d'autres moyens.

Par ailleurs, les équipes pédagogiques ne sont plus nécessairement outillées pour toutes les tâches inhérentes à l'évolution de la situation. Tant leur formation initiale que continuée ne semble pas en mesure actuellement de répondre à ces problématiques spécifiques : diagnostic des difficultés, métacognition, remédiation, différenciation, gestion des conflits ou encore prise en charge des différentes formes d'intelligence.

Au-delà de ce manque d'outillage pédagogique, on doit interroger les politiques d'attribution des classes aux enseignants. Une certaine inadéquation peut être relevée par endroit entre l'enseignant et les classes qui lui sont confiées. Certains jeunes diplômés se voient confier quelquefois des classes dont la conduite dépasse leur expertise.

À l'inverse, certains enseignants plus âgés sont confrontés à des publics trop différents de ceux qu'ils ont rencontrés par le passé. Expérimentés ou pas, beaucoup se sentent désemparés.

L'évolution de la société creuse de plus en plus le fossé entre l'enseignant et la génération actuelle des adolescents, qu'on la nomme génération Y (Why ?), « digital natives », « 2.0. » ou « Tanguy ».

Celle-ci est caractérisée par la difficulté à exécuter une tâche ou un ordre dont elle ne comprend pas l'utilité ou la raison, un questionnement perpétuel de l'autorité, une maîtrise intuitive de ce que les générations précédentes appellent encore « les nouvelles technologies de l'information et de la communication » (NTIC), une mobilité accrue (mentale et physique), une capacité à entamer plusieurs tâches simultanément, une priorité au bien-être et au court terme, une transition plus tardive vers l'âge adulte et une difficulté à se projeter dans un avenir professionnel.

Dorénavant, cette évolution fait la part belle à l'information plutôt qu'aux savoirs, à la recherche active et individuelle plutôt que la transmission *ex cathedra*. Le monopole de l'école s'est donc brisé, et avec lui le statut traditionnel du « maître ».

Tout ceci est vécu de plus en plus difficilement par un certain nombre d'enseignants qui sont dans une position inédite et assimilent cette nouvelle attitude à un sapement de leur autorité.

La tâche des enseignants se complexifie donc dans un climat peu propice, en même temps que s'estompe la reconnaissance de leur statut par une société où tout change sans cesse.

La pénurie criante qui en découle touche désormais l'ensemble de la profession et donc fatalement le premier degré. Le peu de nouvelles vocations et le départ prématuré d'un certain nombre de nouveaux enseignants entraînent inévitablement un renouvellement accéléré du personnel qui provoque une instabilité des équipes éducatives. L'énergie et le temps qu'il faut consacrer à remettre en place de nouvelles synergies peuvent décourager les enseignants et favoriser un isolement qui les rend encore plus fragiles et les prive d'une mutualisation enrichissante des expériences.

D'une manière générale, les réformes successives du premier degré découragent tout ancrage de pratiques pédagogiques dans la durée. De surcroît, l'instabilité ambiante provoque une méfiance, sinon une crispation vis-à-vis de tout nouveau changement.

Une remédiation complète

Au Lycée François de Sales à Gilly, le début de l'année est un moment-clé où l'on accueille et prend en charge immédiatement les élèves. Outre les quelques règles de vie fondamentales, les élèves sont très rapidement informés sur le dispositif de soutien multiple qui a été conçu.

Lors des premiers cours, un screening est organisé en français et en mathématiques. L'accent est mis sur le diagnostic des difficultés et non sur l'évaluation des connaissances antérieures. Les conclusions sont consignées dans un PIA, qui est généralisé à l'ensemble des élèves et qui circule entre les classes du premier degré, pour être ensuite remis aux professeurs du deuxième degré.

Le Conseil de guidance, qui gère les PIA, est un organe central qui se réunit régulièrement à un autre moment que le Conseil de classe. Il rassemble la Direction, la coordinatrice du premier degré, des professeurs, les éducateurs (qui ont un rôle important dans l'école), les collaborateurs du CPMS et une assistante sociale. Ce Conseil décide des mesures à prendre au regard des problèmes détectés. L'absentéisme sera plutôt géré par le CPMS. Si le problème est d'ordre pédagogique, la coordinatrice prendra les dispositions.

Quoi qu'il en soit, l'accent est mis sur une action immédiate et ciblée et s'articule en différents dispositifs qui impliquent sept professeurs.

L'École des devoirs : il s'agit d'un coaching disciplinaire d'une heure par semaine au cours de laquelle le titulaire organise la réalisation du devoir et donne des conseils méthodologiques. Cette heure est systématiquement placée en début de journée. Les professeurs constatent de bien meilleures performances.

La remédiation ciblée : il y a trois heures de remédiation inscrites à l'horaire des élèves. Le professeur, face aux difficultés d'un élève, l'inscrit à une remédiation spécifique en français, mathématiques, langues ou sciences.

À côté de cela, il existe aussi la remédiation « remise en ordre et présentation de tests en retard ». Cette heure est placée le vendredi. Les élèves absents doivent s'y rendre et la remise en ordre est possible par la mise à disposition de cours et journaux de classe témoins. Pour les tests, la communication est capitale entre les professeurs et le responsable de cette heure. Un retour d'informations est assuré par cette personne pour décrire les circonstances du test de repêchage.

Enfin, il y a pour tous une heure de méthode de travail, qui porte ses fruits.

Le système de remédiation repose sur une intense communication entre le professeur titulaire du cours et le professeur remédiant. Ceci se fait par le truchement d'un cahier de communication qui reste à la salle des professeurs et dans lequel tout est consigné : quels élèves et quels objectifs pour quels cours. En fin de semaine, le bilan est fait sur la présence et le travail des élèves en remédiation ponctuelle. Le cahier de communication joue donc ici un rôle central, tout comme le travail en équipe, chapeauté par une coordinatrice. En fin d'année, l'équipe complète de remédiation pose une analyse réflexive sur le dispositif afin de l'optimiser.

Personne de contact : Stany Tworowski (Directeur), contact@francoisdesales.be.

Deuxième partie. Propositions

I. Des propositions pour un premier degré porteur de sens

a. Synthèse du questionnement et pistes d'aménagement

Partant des observations précédentes, nous proposons dans cette deuxième partie du Livre blanc de dégager des pistes autour des questions suivantes qui nous paraissent en faire la synthèse.

- Comment atténuer la rupture primaire-secondaire ?
- Comment valoriser le CE1D ?
- Comment faciliter la transmission des informations au premier degré ?
- Comment redonner du sens à chaque année du premier degré ?
- Comment optimiser la remédiation ?
- Comment répondre à l'hétérogénéisation croissante ?
- Comment orienter positivement ?
- Comment contribuer à diminuer le mal-être ?

Au vu de toutes ces questions, il serait plutôt réducteur et contreproductif de cantonner les réponses à une approche techniciste qui se résumerait, telle une tuyauterie institutionnelle, à bricoler quelques propositions d'aménagements dans l'architecture du premier degré. Même si ceux-ci nous semblent indispensables, il convient d'envisager le premier degré d'une manière panoramique et en prenant soin que les éléments de solutions proposés s'inscrivent dans un système cohérent, avec le deuxième degré comme perspective. Pour rendre cette cohérence plus perceptible à tous les élèves, ils doivent trouver sens à leurs apprentissages et à la nécessité de progresser à tout moment de leur cursus.

À cette fin, il est indispensable de tendre, au travers du système labyrinthique des parcours possibles, un fil d'Ariane qui relie significativement le très court terme pour certains (le PIA) au court terme (le CEB ou le passage de classe), au moyen terme (le CE1D) et au long terme (le projet de formation). Cette cohérence retrouvée nous semble indispensable pour accroître la motivation et l'estime de soi, leviers indispensables au plaisir d'apprendre et au sentiment du progrès accompli. Pour que le système scolaire fasse à nouveau sens, les élèves doivent être constamment sollicités afin qu'ils se donnent des buts et des défis tant dans un contexte scolaire qu'en dehors de l'école.

Dans cette perspective, nous proposons les aménagements suivants :

1. articulation d'une logique de soutien intégrant les années complémentaires dans un parcours en deux ans ;
2. généralisation, en fin de première, d'épreuves communes d'évaluation au sein de chaque établissement ;
3. généralisation, en fin de deuxième, des épreuves externes certificatives dans toutes les matières en vue de l'obtention du CE1D ;
4. obtention du CE1D comme condition indispensable pour accéder en troisième année de transition ou de technique de qualification ;
5. accès à une quatrième année professionnelle pour les porteurs du CE1D ;
6. souplesse dans l'organisation des activités complémentaires (AC) ;
7. reconnaissance explicite aux AC de leur fonction de découverte par l'essai dans le processus d'orientation vers le deuxième degré.

b. S'orienter positivement

La démotivation constatée chez un certain nombre d'élèves dès les prémices de l'enseignement secondaire trouve principalement son origine dans la perte de sens du système scolaire à leurs yeux. Certains ne semblent visiblement plus en projet d'apprendre. Ce déficit de sens est notamment causé par l'absence d'une réelle réflexion du jeune sur son avenir et donc sur sa future orientation. En effet, même s'il s'agit d'une des missions dévolues à l'enseignement secondaire (art. 22 du décret « Missions »), aucun moment n'a été prévu spécifiquement dans la grille horaire du premier degré pour permettre à l'élève de se construire un projet. L'élève n'est donc pas placé dans les conditions pour tisser un lien pertinent entre son travail scolaire et des perspectives d'avenir. De plus, le contexte sociétal actuel, caractérisé par l'instabilité, encourage plus qu'avant à l'immédiateté et donc à l'attachement au présent comme refuge provisoire.

Le premier degré, dans sa mission d'orientation, ne peut pas faire office de gare de triage vers une voie unique. Il doit s'apparenter plutôt à une piste d'envol vers de nouveaux horizons. Cette réflexion devrait permettre à l'élève de poursuivre positivement une scolarité qui trouve sens à ses yeux dans la perspective de s'insérer en citoyen actif au sein de la société dans laquelle il vivra.

Dès lors, la construction progressive d'un bilan personnel en termes d'aptitudes et d'intérêts, par opposition à une sélection par l'échec, apparaît comme un axe essentiel à mettre en œuvre pour tous les élèves du premier degré. Par orientation positive, il faut entendre une réflexion qui vise à tracer une première ébauche de projet personnel d'abord scolaire, professionnel ensuite. Celui-ci ne peut se limiter au contexte familial ou géographique de l'élève ou à l'éventail des options proposées par l'établissement dans lequel il a entamé son premier degré.

La construction au premier degré du projet de formation pourrait être incorporée de diverses manières dans les établissements. Elle pourrait parfaitement s'effectuer au travers des cours programmés dans la grille horaire. En effet, les heures de formation commune renferment une quantité d'opportunités susceptibles de nourrir la réflexion de l'élève. Les heures d'activités complémentaires semblent également susceptibles de jouer un rôle dans cette mission si elles sont rétablies dans leur rôle initial.

Selon nous, la remédiation devrait pouvoir trouver un autre espace organisationnel afin qu'elle n'entre plus en concurrence avec les activités complémentaires.

Enfin, ce travail d'orientation pourrait tout aussi bien être chevillé à un espace effectif d'orientation prévu à cet effet dans la grille horaire. Dans ce cadre, diverses pratiques et outils pourraient aider à mener à bien cette mission.

Quelle que soit la mise en œuvre choisie par les équipes éducatives du premier degré, cette démarche devrait aider l'élève à engager une analyse réflexive relative à son parcours, à ses qualités, ses limites et ses potentialités. Cette analyse lui permettrait ainsi de se situer et de prendre appui sur son présent, condition indispensable à toute projection dans l'avenir.

Un carnet d'orientation

Au Collège technique des Aumôniers du Travail de Charleroi, un carnet d'orientation a été conçu et est utilisé en classe par tous les élèves de première et deuxième années.

Il permet à l'élève de première année de poser ses repères en faisant le point sur son parcours scolaire, ses forces, ses faiblesses, sa motivation, ses choix d'école, ses aspirations futures, ses valeurs, les règles de vie, son insertion socio-affective et ses ressources. Ce carnet aboutit, au terme du degré, à une présentation orale, via un panneau, qui entre en compte dans l'évaluation de la compétence orale en français.

En fin de première, l'élève, remis en confiance, entame une démarche orientante balisée, au cours de laquelle il aura l'occasion en deuxième année à la fois de s'interroger sur ses ambitions, de recevoir et rechercher des informations sur des professions, de rencontrer des professionnels et de les interroger sur leurs conditions de travail ainsi que sur les études qui mènent à ces carrières.

Ce travail de pré-orientation réalisé, il pourra aussi évaluer d'une manière plus réaliste les possibilités d'atteindre son objectif. Au-delà des contacts, l'élève a l'opportunité de visiter les sections qui organisent les études a priori sélectionnées (dans l'école ou dans un autre établissement du bassin de Charleroi). Enfin, un carrefour-rencontre est organisé avec les élèves de septième année qui, dans le cadre de leur travail de fin d'étude, présentent aux élèves de deuxième année leur parcours scolaire et leur future profession.

Dans la revue « ATContact », d'anciens élèves sont également invités à parler de leur(s) expérience(s) professionnelle(s).

Ces différents moments d'échanges et d'informations sont ressentis à la fois comme authentiques et valorisants. Ils contribuent à confronter les réalités du terrain avec les représentations que chacun se fait des métiers.

*Personne de contact : Fabienne Evrard (Directrice),
cepat.charleroi@sec.cfwb.be.*

Une fois cette phase préalable accomplie, la réflexion pourrait déboucher sur la construction d'un premier projet personnel ou permettre d'élucider ou de peaufiner un projet déjà formulé au préalable.

La généralisation de cette réflexion sur le projet personnel serait par ailleurs une manière de déconstruire les représentations subjectives qu'ont les élèves de l'enseignement qualifiant, en accordant une plus grande visibilité à son mode de fonctionnement, ses réalités et ses finalités.

Il ne s'agit évidemment pas de contraindre un élève à développer spontanément un projet de formation : cela constituerait une injonction paradoxale tout à fait contreproductive. L'enseignant se doit de placer l'élève dans des conditions qui favorisent l'émergence d'un projet et d'accompagner celui-ci. Dès lors, il ne peut attendre de l'élève qu'il formule un projet déjà clairement défini et qu'il arrête prématurément un choix définitif d'orientation. Un adolescent de cet âge n'est pas en mesure de prendre des décisions définitives, surtout si elles concernent un avenir éloigné. Ce type d'activité suppose bien sûr un outillage pédagogique suffisant et une formation pour les enseignants.

c. Rendre du sens aux apprentissages

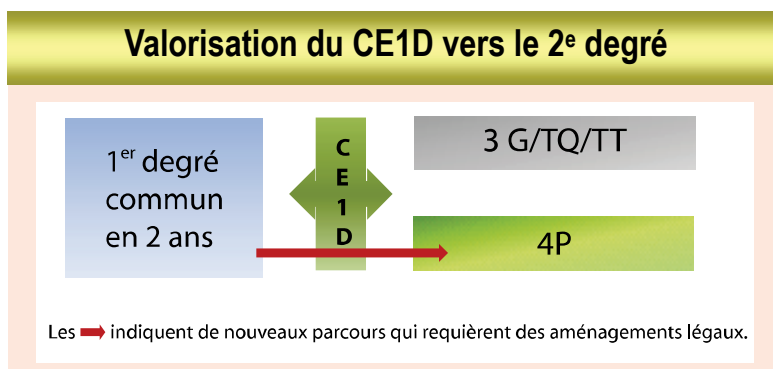
Le CE1D serait valorisé en rendant les épreuves externes obligatoires et en les généralisant à toutes les disciplines. Cette première mesure placerait ces épreuves externes en point de mire de l'action du premier degré. Une seconde mesure serait de faire du CE1D la condition indispensable pour une entrée en troisième dans les formes d'enseignement qui conduisent à un CESS en 4 ans⁴. Son octroi, à la manière du CEB, serait automatique en cas de réussite de ces épreuves, le Conseil de classe conservant sa liberté d'appréciation en cas d'échec. Le CE1D donnerait accès à une 4P aux élèves qui privilégieraient le choix d'une formation professionnalisante dans l'enseignement. Par conséquent, son obtention donnerait toujours à l'élève une bonne raison de s'investir et d'avancer dans son parcours scolaire par sa propre action plutôt que d'attendre passivement que le système l'y envoie. Le CE1D permettrait ainsi à davantage d'élèves de choisir positivement leur classe supérieure, éventuellement en regagnant par la même occasion une année « perdue » auparavant.

Au sein de chaque établissement, l'instauration d'évaluations communes en fin de première offrirait deux avantages. D'abord, étant donné que le degré commun se clôturerait par des évaluations certificatives externes et donc communes à tous élèves, il nous semble opportun que les équipes éducatives adoptent des indicateurs communs qui balisent leur progression. Ensuite, les épreuves

communes de juin permettraient de mettre en évidence des lacunes persistantes ou la fossilisation d'erreurs. Les élèves concernés seraient donc dirigés plus précocement vers un dispositif de soutien mieux adapté pour les emmener vers le CE1D.

Afin de prendre en compte la spécificité de certains élèves, il nous apparaît indispensable de mettre en place un système de différenciation pour les porteurs du CEB afin qu'ils puissent tous obtenir le CE1D. Parmi les exemples de pratiques différenciées observées sur le terrain, la pédagogie du projet et la modularisation des cours semblent deux voies prometteuses, qui peuvent d'ailleurs être combinées. Dans le degré différencié, cette combinaison de pratiques est source de bons résultats. La liberté organisationnelle dont jouissent les années complémentaires permet également ce type d'approches. Même si ces pratiques pédagogiques peuvent bousculer l'organisation classique des premières et deuxième années communes, les observations sur le terrain montrent que les bénéfices sont à la hauteur des efforts investis, tant pour les enseignants que pour les élèves.

La pédagogie du projet est une alternative séduisante en tant que processus d'apprentissage actif, significatif et pluridisciplinaire, qui vise une réalisation concrète.



⁴ Parmi les élèves inscrits en 3TQ au cours des années scolaires 2009-2010 et 2010-2011, on a recensé respectivement 707 (soit 13%) et 847 (soit 15%) élèves issus du premier degré (1S, 2S, 2C) sans CE1D.

D'une part, le projet permet à l'enseignant d'aborder les compétences sous un autre angle, en tissant des liens concrets entre l'apprentissage et la réalité. Par essence, le projet se veut empreint de créativité et sera fort logiquement le lieu idéal pour le développement des arts d'expression. De plus, cet angle d'approche modifie fondamentalement la position que l'enseignant occupe par rapport à l'élève puisqu'il agit non plus en simple passeur de savoirs mais tantôt en initiateur ou accompagnateur du projet, tantôt en personne-ressource qui facilite le travail de l'élève.

D'autre part, le projet a des effets positifs sur la motivation de l'élève en lui proposant des défis intellectuels pertinents et en valorisant, à l'issue du projet, le produit de son travail. La négociation de son objectif final et la contractualisation des tâches à accomplir permettront de lier plus facilement le projet de l'élève à son PIA. Le développement complet d'un projet a des répercussions tangibles sur d'autres plans encore, comme par exemple le développement de la confiance en soi, de la métacognition et de l'autonomie, la socialisation, le travail solidaire, la gestion en équipe et l'interaction.

Enfin, cette pédagogie peut être un levier propice au décloisonnement des cours.

La mise en place de la pédagogie du projet ne s'improvise pas. Les professeurs, autant que les élèves, ont besoin d'une phase d'appropriation de cette pratique, au terme de laquelle le pilotage d'un projet trouvera un juste équilibre. Cela suppose aussi une formation adaptée des enseignants.

L'approche modulaire des cours, quant à elle, donne l'opportunité aux élèves de travailler autrement sur différentes portions de matière, chacun à son propre rythme mais selon une progression balisée par des échéances claires et réalistes. Cette contractualisation permettrait une nouvelle liaison des apprentissages avec le PIA. Les bénéfices d'une telle approche - réellement différenciée - sont multiples : responsabilisation et autonomisation de l'élève, atténuation de la « constante macabre⁵ », possibilité d'une co-animation et d'un décloisonnement horizontal et vertical.

⁵ Ce phénomène se traduit par une tendance inconsciente chez beaucoup d'enseignants à adapter leurs pratiques de telle sorte qu'il y ait toujours des échecs dans un groupe-classe. La modularisation implique que le niveau d'exigence est défini à l'avance et n'est donc pas adaptable.

Un projet pédagogique porteur de sens

Au Collège Saint-Michel de Gosselies, un projet pédagogique d'orientation lié au patrimoine a été entrepris avec des élèves de deuxième année complémentaire. Il consiste à restaurer une œuvre patrimoniale (à savoir une statue en pierre du XVII^e siècle de Saint-Michel et son dragon).

Le projet pédagogique porteur de cette restauration est consécutif au constat d'impasse dans laquelle se retrouvent des élèves en échec scolaire au premier degré. Certains quittent sans projet le premier degré vers l'enseignement technique sans rien y connaître, faute de structures et de pistes mises en place. Cette initiative vise à redonner confiance à ces élèves par une motivation et un projet positif d'orientation, tout en valorisant la complémentarité du travail manuel et intellectuel.

Par le contact avec le monde du travail d'artisans professionnels, ces élèves réaliseront un « chef d'œuvre » collectif. Ils développent par la même occasion des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire ainsi que des valeurs comme le respect, la collaboration, le goût de l'effort et du travail bien fait.

Ce projet pédagogique s'inscrit dans une perspective de cinq années scolaires avec cinq générations d'étudiants qui se rejoignent à chaque nouvelle rentrée.

D'autres aspects caractérisent le projet : de larges partenariats pédagogiques, humains et institutionnels ; une valorisation de l'apprenant en situation scolaire difficile dans l'enseignement général par l'approche d'une pédagogie différenciée qui va hors des sentiers battus ; une ouverture de l'esprit aux métiers auxquels mènent certaines filières des enseignements technique, professionnel et artistique.

Avec un tel projet, les connaissances et la réflexion sont réellement mises au service de l'habileté manuelle dans une symbiose où ces deux valeurs sont présentées comme complémentaires. Après avoir travaillé avec un maître artisan et mis en œuvre les matériaux, plus d'un se découvre une vocation où l'épanouissement prévaudra dans la réalisation concrète.

Les effets positifs d'une telle approche sont légion. Le décrochage scolaire et l'exclusion sociale qui y est associée diminuent, des passerelles s'installent entre différentes formes d'enseignement, une réflexion sur la méthode de travail est développée, l'orientation scolaire et le projet personnel des élèves sont travaillés activement et le travail manuel et technique est valorisé par une approche réellement intellectuelle.

Au-delà de ces effets palpables, les buts à atteindre restent les mêmes qu'en classe commune : les socles de compétences. Ce projet interdisciplinaire sert aussi au renforcement autant en ce qui concerne l'éducation artistique et l'étude du milieu que le français (pour la rédaction d'articles) et les mathématiques (pour l'approche du nombre d'or).

Personne de contact : Véronique Biesiaga (Directrice), csmg@csmg.be.

d. Intégrer la différenciation et le soutien

Dans l'esprit d'un enseignement qui vise à donner à chaque élève la chance d'acquérir les socles de compétences à 14 ans, il est capital de mettre en place un système capable de pallier les difficultés d'apprentissage de manière efficace et précoce. Un accompagnement progressif devrait être calibré en fonction de la nature et de l'importance de ces difficultés. Ce dispositif s'étendrait du rattrapage ponctuel au soutien global et de longue durée, piloté par le PIA, en passant par la remédiation ciblée.

Au sein du parcours commun

Les deux premiers niveaux de ce processus graduel de remédiation trouveraient leur place au sein même des classes du degré commun.

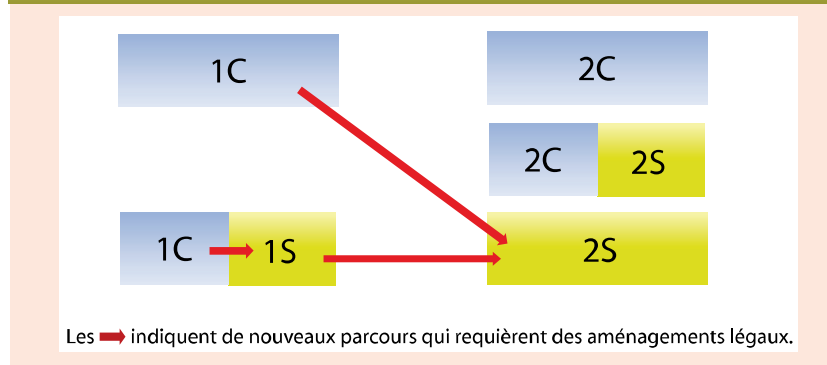
Les activités de remédiation à mettre en œuvre au sein de la 1C/2C pourraient prendre une multitude de formes. L'objet de ce Livre blanc n'est pas d'analyser tous les dispositifs imaginés et déjà recensés⁶ mais de relayer certaines pratiques : le travail interdisciplinaire par équipes d'enseignants, l'éclatement du groupe-classe pendant des heures de décroïsonnement, la différenciation ponctuelle par groupes de besoin (remédiation ou dépassement), les épreuves d'auto-évaluation, l'apprentissage par les pairs, le développement de la métacognition par le tutorat, le retour sur les épreuves manquées ou encore l'organisation d'une semaine différenciée au cours de laquelle des activités sont calibrées à nouveau en fonction des besoins.

Il est important toutefois de rappeler ce que le bon sens permet de comprendre aisément : une situation s'aggrave d'autant plus que l'intervention est tardive. De la même manière, la précocité de la réaction semble déterminante en matière de soutien pédagogique.

Si des temps de rattrapage ponctuel ou de remédiation ciblée peuvent être organisés dans les cours, voire dans le cadre de quelques périodes

spécifiques dévolues à cette fin, le dernier niveau d'intervention devrait s'organiser dans une classe de soutien indépendante pour être pleinement efficace. Le premier degré différencié a déjà compris le bénéfice d'utiliser une structure à part pour aider au mieux les élèves à obtenir le CEB par d'autres moyens.

Intégration des années de soutien dans un premier degré commun en 2 ans



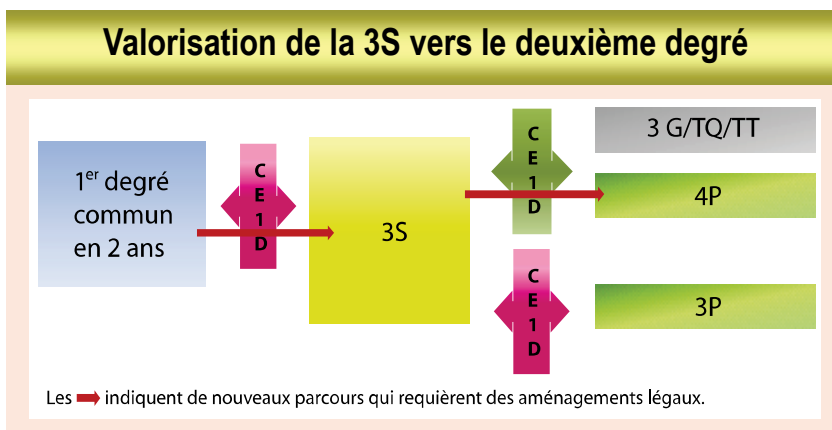
Accès au parcours de soutien en cours d'année

Dans des contextes scolaires où un soutien global et durable semble préférable, les classes de 1S et 2S devraient être accessibles en cours d'année. Ces classes feraient donc référence à un parcours de soutien au sein du parcours commun et non plus à un parcours complémentaire à l'issue de la première ou de la deuxième année commune. Cette dénomination n'est pas anodine car elle traduit la philosophie du projet. Ainsi, ce passage en cours d'année permettrait de redonner confiance à l'élève en lui rendant les apprentissages plus vite accessibles et significatifs. La grille horaire des années 1S/2S de soutien devrait pouvoir être organisée avec la liberté dont jouissent actuellement les années 1S/2S complémentaires. Cette trajectoire semble plus avantageuse qu'un passage en première complémentaire à l'issue de la première commune, souvent assimilé par les élèves à du « sur-place ».

⁶ Le document FESeC « Gérer les différences au premier degré : pistes ... » (juin 2001) répertorie plus exhaustivement des dispositifs probants sous forme de fiches commentées. D'autres initiatives plus récentes sont décrites dans les encarts présents dans ce Livre blanc.

Ce parcours de soutien au sein du degré commun constituerait une solution adaptée aux élèves pour lesquels l'éventail d'activités de remédiation et de différenciation organisées au sein de la classe commune ne suffit manifestement pas. En outre, ce parcours de soutien devrait être conçu comme le lieu privilégié d'un enseignement qui vise les mêmes objectifs mais par d'autres chemins et ne pourrait en aucun cas s'apparenter à « une voie de garage ». Dans une logique inclusive, il ne s'agirait pas d'une bifurcation définitive puisque le but serait de permettre à chaque élève de réintégrer en début d'année suivante son groupe-classe d'origine. Loin d'être une tentative camouflée d'écarter rapidement les élèves en difficulté et de restaurer ainsi l'homogénéité des classes de niveau, l'objectif serait plutôt d'organiser, dans la philosophie de l'évaluation par degré⁷, un dispositif pédagogique adapté à différents styles cognitifs et rythmes d'apprentissage sans avoir à attendre le constat d'échec d'une année entière.

Dans l'optique d'un parcours de soutien intégré au parcours commun, le premier degré s'effectuerait idéalement en deux ans mais il apparaît inévitable d'imaginer le cas d'élèves qui auraient besoin d'une année supplémentaire pour atteindre les socles de compétences. C'est là qu'une 3S pourrait être envisagée, au sein du premier degré, comme ultime lieu d'acquisition des socles de compétences et de détermination du projet d'orientation.



Dispositifs de soutien : quelques pistes

Le Conseil de guidance, qui gère les trajectoires des élèves en difficulté, trouverait une place centrale dans ce dispositif et nourrirait ses réflexions grâce à un PIA. C'est un outil d'accompagnement qui orchestre et balise la progression de l'élève vers les compétences-socles sur base des difficultés constatées. C'est aussi un outil de communication qui centralise et synthétise les informations pédagogiques pertinentes sur chaque élève.

Sur cette base, il contractualiserait l'engagement de l'équipe et du jeune dans la perspective de son soutien scolaire et en fonction de sa meilleure orientation.

Pour être efficace, un PIA doit appréhender l'élève dans sa globalité (travail d'équipe) et proposer des stratégies réalistes⁸ en dépassant les constats stériles.

Parallèlement à cela, l'aménagement d'un moment métacognitif viserait à fournir une aide méthodologique. Il s'agirait d'aider chaque élève à préparer au mieux ses évaluations formatives ou certificatives. Loin d'être la simple explicitation d'une méthode réputée efficace et transférable à tous, ce soutien serait avant tout le lieu du développement de la métacognition. Une attitude réflexive permettrait de rendre l'élève conscient de l'efficacité ou de l'inefficacité de ses stratégies afin de les optimiser. En fonction de l'expertise de chacun et de la situation particulière de chaque école, ce moment pourrait être inclus dans un cours existant ou figurer comme tel dans la grille horaire sous l'intitulé « l'École des leçons », comme dans l'exemple qui suit (p. 27).

Aide individuelle

À l'Institut Sainte-Julie à Marche (DOA), une aide individuelle a été organisée sur base des résultats au CEB, de l'évolution de l'élève et sur avis du Conseil de classe.

Il s'agit de trois professeurs volontaires et formés aux techniques de remédiation et à la gestion mentale, qui s'occupent plus particulièrement d'un élève à raison d'une heure par semaine pendant six à huit semaines, à la place d'une heure d'activité complémentaire. À la fin de la période, un rapport écrit est communiqué à la direction qui le relaie auprès du Conseil de classe.

Ce système permet de s'occuper d'environ quarante-cinq élèves par année scolaire pour un « cout » de neuf heures/ NTPP.

Personne de contact : Jean-Pierre Evrard

(Sous-directeur), jean-pierre.evrard@elmarche.be.

⁷ À ce sujet, des pistes de réflexion sont à la disposition des enseignants et les Directions dans le document FESeC « Gérer les apprentissages sur le degré : pistes ... », édité en janvier 2003 afin d'y puiser quelques idées de mise en œuvre.

⁸ À ce sujet, un document écrit par Mylène Menot (FESeC) et intitulé « Le plan d'Apprentissage individualisé, un outil pour les élèves aux besoins spécifiques » est consultable dans la revue « Indirect », année 2010, n°17.

En ce qui concerne la remédiation strictement disciplinaire, le traitement homogène d'une hétérogénéité de difficultés semble *a priori* peu approprié. Il paraît souhaitable de tailler une remédiation sur mesure qui pourrait inclure par exemple les trois facettes suivantes selon les projets des équipes : la modularisation, l'organisation des remédiations disciplinaires « à la carte » et « l'École des devoirs ».

Le premier de ces éléments est la modularisation, déjà évoquée comme piste pour le volet « apprentissages significatifs ». Cette approche est susceptible de répondre ici à la nécessité d'individualisation dans les classes de soutien, même si elle suppose également des phases collectives et des activités en groupes. La modularisation est également un outil dont la souplesse permet l'intégration différée en classe de soutien d'élèves issus de la classe commune. En effet, les cours ne se suivent pas d'un début à une fin mais la composition du cours (et même celle de l'horaire hebdomadaire de cours) épouse le rythme et les besoins de l'élève. Qu'il arrive en septembre ou en décembre, il n'a aucun retard par rapport aux autres puisque son activité en classe de soutien est conditionnée par la mise en œuvre du PIA, qui définira les compétences disciplinaires déficitaires.

Dans cette optique, à l'arrivée d'un élève en classe de soutien, le Conseil de guidance ciblerait pour lui certains modules disciplinaires plus particulièrement. Ainsi, il aurait l'opportunité, dans un premier temps, de retravailler plus intensément la ou les compétences qu'il n'a pas pu acquérir. Une fois que les phases d'évaluation auraient permis de constater que le retard est résorbé, il pourrait amorcer de nouveaux apprentissages dans toutes les matières simultanément.

Les autres bénéfices d'une telle approche réellement différenciée sont multiples : intervention immédiate et personnalisée de l'enseignant en cas de difficulté, progression de l'élève à son propre rythme, diminution des appréhensions d'intervention pour les plus faibles.

Un deuxième élément pourrait être l'organisation « à la carte » des remédiations disciplinaires. Le « menu » de celles-ci serait composé en fonction des besoins liés à une matière que le Conseil de guidance a détectés et signalés dans le PIA.

Le dernier élément, « L'École des devoirs », viserait à accompagner l'élève dans la réalisation de ses devoirs, c'est-à-dire la première application hors de la classe des compétences sollicitées. Il s'agit d'une structure d'encadrement qui, à l'intérieur de l'école, continue à prouver son efficacité depuis de nombreuses années. Outre cette utilité, ce dispositif joue un rôle social de premier plan en garantissant un cadre de travail à tous les élèves et singulièrement à ceux issus de catégories socioéconomiques moins favorisées.

Espace intergénérationnel, accompagnement et tutorat par les aînés

L'équipe de soutien scolaire de l'UTAN (Université du Troisième Âge de Namur) vient d'être récompensée par le jury du prix Reine Paola pour l'enseignement 2010-2011. Concrètement, toute une équipe de tuteurs de l'UTAN et d'aînés ont mis en place une cellule de soutien scolaire en partenariat avec l'Institut Sainte-Ursule (Namur). Cette reconnaissance couronne le travail entrepris depuis cinq années par une dizaine de bénévoles qui, chaque semaine, viennent encadrer certains élèves en difficulté d'apprentissage à l'occasion d'une vaste étude dirigée organisée par l'établissement scolaire dans un environnement propice à l'apprentissage. Cette équipe est également renforcée par quatre autres aînés qui ne sont pas membres de l'UTAN et par trois professionnels de la remédiation.

Pour les élèves du premier degré, ce tutorat cible plus spécifiquement les devoirs de français, de mathématiques et de langues modernes. Dans cet espace intergénérationnel, tout le monde semble y trouver son compte : les aînés pérennisent leurs compétences intellectuelles tandis que les élèves ont l'opportunité de pallier des difficultés dès qu'elles surviennent, tout en retrouvant confiance et envie d'apprendre.

Au-delà de cette dimension de remédiation, ce rapprochement tisse un véritable lien de proximité entre jeunes et aînés, qui endossent alors un rôle à caractère plus social. Par l'entremise d'un groupe de parole, les jeunes bénéficient de la bienveillance apaisante et de la patience de tuteurs qui écoutent et conseillent quand surviennent des difficultés d'ordre plus psychologique. Ces moments sont propices au partage, au dialogue et à la transmission de valeurs citoyennes.

Personne de contact : Anne Borsu, anne.borsu@skynet.be / Anne Royaux, anneroyaux@hotmail.com.

e. Mieux-être

Par l'intégration d'un parcours de soutien au sein du premier degré, on éviterait le redoublement déguisé que constituent souvent les classes complémentaires actuelles, source de mal-être pour les élèves et leurs parents et de difficultés pour les enseignants. Ce nouveau dispositif réduirait la stigmatisation, le tri ou la hiérarchisation entre les élèves en favorisant l'appartenance à un groupe-classe. En effet, tout au long du premier degré, leur classe d'origine ferait office de port d'attache qu'ils rejoindraient après un crochet par une classe de soutien.

Cette mesure favoriserait la mise en place jusqu'à 14 ans d'un véritable tronc commun d'apprentissage. Celui-ci constitue la meilleure garantie d'une plus grande égalité des acquis et donc indirectement d'une plus grande égalité des chances. Il évite une orientation prématurée et souvent incertaine. Par contre, il rend possible durant une période plus longue un curriculum plus ambitieux pour tous, y compris pour ceux qui recherchent le dépassement.

La délivrance du CE1D via des épreuves externes garantirait objectivement l'égalité des exigences puisqu'elles se basent uniquement sur les socles de compétences. Ainsi, quelle que soit l'école, le certificat garantirait la maîtrise minimale des mêmes compétences. Cette balise aiderait les équipes éducatives à identifier les activités - toujours enrichissantes - qui relèvent plutôt du dépassement.

Afin de favoriser un continuum pédagogique qui s'apparente à celui de l'enseignement fondamental, il pourrait être utile d'encourager la création d'équipes éducatives réduites qui accompagneraient leurs élèves sur deux ans, comme c'est déjà le cas dans bon nombre de premiers degrés différenciés.

Pour les élèves du premier degré différencié, les aménagements proposés auraient des conséquences positives. Le degré de soutien tel qu'il serait organisé leur fournirait une structure plus appropriée parce que dans la continuité de celle qu'ils viennent de quitter. La nouvelle valeur intrinsèque du CE1D ainsi que la possibilité d'accéder grâce à lui à une quatrième professionnelle leur donneraient deux bonnes raisons de vouloir effectuer le premier degré en trois ans.

Quel que soit le niveau d'expertise de chaque enseignant, l'approche pédagogique inhérente à ces axes rend le travail en équipe indispensable. Elle exige un niveau de maîtrise élevé d'un grand nombre de compétences dans des domaines très différents. Seule une complémentarité de profils professionnels est capable de répondre à un tel défi. D'ailleurs, le dispositif proposé ne peut fonctionner efficacement qu'à travers la communication et la coordination. D'une manière plus générale, il conviendrait donc d'encourager le travail des équipes pédagogiques de manière structurelle en aménageant l'horaire de la semaine et celui de l'année.

SAS interne

À l'Institut Saint-Laurent à Liège, une Structure d'Accrochage Scolaire interne a été conçue.

Elle se présente comme un lieu en contact permanent avec la classe et non comme un lieu d'isolement. Elle est élaborée également comme un instrument de soutien collectif (et non individuel) des élèves en décrochage.

À raison de seize heures/semaine (quatre matinées) pendant six semaines, un groupe de huit à douze élèves (sélectionnés par le préfet d'éducation sur base des demandes des professeurs) est pris en charge par un coordinateur temps plein avec l'aide de professeurs.

Le SAS fait un travail spécifique sur la « posture d'élève », avec des objectifs définis. Il est organisé en trois modules (comportement, atelier-mots, guidance), avec plusieurs types d'évaluation (quotidienne, hebdomadaire et globale) et un suivi individualisé.

De plus, le SAS accueille systématiquement les nouveaux élèves en cours d'année.

Les premiers résultats sont très encourageants.

D'autres expériences du même genre ont été mises sur pied, notamment au Collège Saint-François d'Assise à Ans, à l'Institut Saint-Joseph à Jambes et au Collège Pie X à Châtelaineau.

Personne de contact : Thierry Detienne (Directeur), thierry.detienne@isllg.be.

II. Des pistes de mise en œuvre

Ce Livre blanc vise à ouvrir un nouveau champ des possibles pédagogiques en dégagant un ensemble de pistes. Il ne s'agit ni d'imposer de nouvelles contraintes ou modalités ni de produire un guide pratique de mise en œuvre.

Certaines des pistes suggérées ne sont d'ailleurs pas encore applicables en tant que telles et nécessitent des modifications décrétales qui seront répertoriées au point IV.

Il appartiendrait à chaque Pouvoir organisateur de déterminer lesquelles privilégier, à l'aune de ses besoins et du contexte spécifique de son école, de se les approprier et de les enrichir de l'expertise de ses équipes éducatives, en veillant à mettre en place un système intrinsèquement cohérent.

a. Premier degré commun

1. 1^{re} année commune / 1^{re} année de soutien

Pour répondre à la philosophie du dispositif proposé, le degré commun devrait privilégier deux fonctions.

La première fonction de la première année est double : observer l'élève et le mettre dans les conditions optimales d'apprentissage en vue de l'obtention du CE1D en deux ans.

Au cours du premier trimestre de la 1C, les élèves déjà en difficulté seraient orientés vers un dispositif adéquat et progressif d'accompagnement : rattrapages ciblés, remédiations, voire passage en classe de soutien (1S).

À la fin de la première, des épreuves communes à tous les élèves de l'établissement permettraient de situer objectivement leur niveau de maîtrise des compétences par rapport aux balises définies par les enseignants. Les élèves clairement en difficulté pourraient être ainsi dirigés par le Conseil de guidance et le Conseil de classe dès le début de la deuxième vers un parcours de soutien (2S⁹) susceptible de les emmener, eux aussi, au CE1D en deux ans.

Au terme de la 1C ou de la 1S, tous les élèves, sans exception, accèderaient donc à une deuxième année (2C ou 2S).

Le passage vers une classe de soutien se ferait sur décision motivée du Conseil de classe, avant le 15 janvier ou au terme de l'année et moyennant la rédaction ainsi que la mise en œuvre d'un PIA. Il permettrait de contractualiser le soutien nécessaire en vue de jeter des bases stables pour de nouveaux apprentissages, eux aussi planifiés.

Il assurerait également la transmission optimale des informations au sein du premier degré.

Le parcours de soutien, s'il est organisé sur la base légale actuelle des années complémentaires, permet de mettre en place une grille horaire très souple. Celle-ci pourrait comporter **plusieurs blocs**.

La mise en place d'un **bloc « apprentissage »** offrirait une nouvelle porte d'entrée pour les apprentissages à effectuer en vue d'une 2C. Cette autre voie pourrait se concrétiser via 22 heures organisées par modules.

Une semaine d'accueil exceptionnelle

Au Collège Technique des Aumôniers du Travail à Charleroi, la période d'accueil des élèves de première est considérée comme un moment capital qu'il faut mettre à profit.

Outre une prise en charge des élèves et des parents le premier jour, la première semaine est riche d'activités diverses : accueil, petit déjeuner diététique, balade nature, travail sur les règles, rallye découverte du Collège, activités sportives, techniques et artistiques, etc. Les professeurs rebondiront sur ces activités en exploitant, par exemple, la pyramide alimentaire en sciences, l'échelle cartographique en mathématiques, l'observation de l'environnement et l'urbanisation en étude du milieu, la rédaction de règles de conduite en français, etc.

Cette semaine est également le point de départ du projet personnel et de l'orientation des élèves.

En plus de leurs vertus pédagogiques et didactiques, ces activités permettent de développer une connaissance des lieux et de créer des liens entre les élèves et les enseignants.

Ce souci de faire connaissance, de créer du lien est, pour les enseignants du Petit Collège, une manière d'éviter une rapide mise à l'écart de certains et la création de clans, deux phénomènes porteurs des germes de la discorde, du malêtre, de la violence et du décrochage. L'absentéisme est d'ailleurs le fléau majeur contre lequel le dispositif tente de lutter.

Personne de contact : Fabienne Evrard (Directrice), cepat.charleroi@sec.cfwb.be.

⁹ Actuellement, seuls les élèves qui ont obtenu leur CEB en 1D peuvent passer de 1S en 2S.

La consolidation des compétences pourrait s'inscrire dans des activités pluridisciplinaires créatives, artistiques et significatives (**bloc « intégration par le projet »**). Cette approche ne peut se résumer à une forme d'activisme plutôt ludique. Effectivement, il s'agirait à nouveau de contractualiser la mise en œuvre des apprentissages visés à travers des projets.

La mise en place d'un **bloc « soutien »** assurerait un rôle essentiel : pallier les lacunes constatées auparavant. Le dispositif pourrait s'appuyer sur différentes composantes, notamment :

- « L'École des leçons » serait le lieu de gestion du PIA et de réflexions sur la méthodologie. Elle développerait deux compétences transversales du référentiel du premier degré : « démarches mentales » et « manières d'apprendre ».
- « Les remédiations disciplinaires » à la carte : français, mathématiques, langues modernes, étude du milieu, sciences, etc.
- « L'École des devoirs » trouverait sa place, pour un maximum d'efficacité, en début de journée ou en fin de matinée du mercredi.

La seconde fonction est d'initier la réflexion de l'élève sur d'éventuels projets de parcours personnels, qui s'articuleraient en trois composantes intimement liées : le projet d'apprendre ici et maintenant (court terme), le projet d'orientation scolaire (moyen terme) et le projet d'insertion socioprofessionnelle (long terme).

Cette fonction pourrait être remplie dans le cadre d'une activité complémentaire ou d'un des cours de la grille horaire. À cette occasion, l'action des équipes éducatives permettrait aux élèves d'acquérir une vision authentique, évolutive et constructive d'eux-mêmes, de leurs potentialités, de la société dans laquelle ils seront amenés à trouver une place et de leur pouvoir d'action sur leur propre destinée.

Pour parvenir à cette fin, une proposition est d'organiser cette réflexion autour d'un carnet d'orientation¹⁰ qui serait utilisé pendant tout le premier degré. En première, le but de la partie initiale du carnet serait de permettre à l'élève de se connaître, de se positionner dans son parcours scolaire pour ensuite commencer à réfléchir à ses intérêts personnels. En deuxième, la suite du carnet viserait à faire réfléchir plus précisément sur le devenir. Il aborderait aussi les réalités socioéconomiques de notre société, créant éventuellement les conditions favorables à l'émergence d'un projet pour une troisième. Ce travail de réflexion est d'ailleurs à mettre en relation avec le développement d'une des compétences transversales du référentiel du premier degré : « attitudes relationnelles ».

D'autres outils qu'un carnet d'orientation sont également disponibles, comme par exemple « Clés pour l'adolescence ». En outre, on pourrait aussi s'inspirer des programmes et de l'expérience des enseignants qui assurent ou ont assuré des cours déjà organisés dans l'enseignement secondaire comme GOPP (Gestion et Opérationnalisation du Projet Personnel¹¹).

Enfin, la construction en équipe d'un outil approprié au contexte de l'établissement fournirait une occasion de jeter des ponts entre des enseignants et d'initier des synergies profitables aux équipes éducatives. Encourager les élèves dans la construction d'un projet personnel reste toutefois un acte délicat à entreprendre¹². Le premier degré doit catalyser son émergence sans pour autant la forcer. En outre, tout embryon de projet doit faire l'objet d'une maturation qui, par définition, s'inscrit dans la durée. Ce processus, pour être significatif et fructueux, doit donc démarrer, si ce n'est au fondamental, du moins au début du premier degré.

Si, *in fine*, l'orientation positive se base sur une démarche fondamentalement individuelle, force est de constater qu'elle ne peut se construire que collectivement. Cette mission d'orientation requiert donc un pilotage subtilement équilibré puisqu'il peut osciller entre une apparente liberté d'action laissée à l'élève et la prise en main plus ou moins assertive par une ou des autre(s) personne(s) (parents, professeurs, amis, famille, entourage). Même si les décisions d'orientation au terme du premier degré concernent l'élève au premier chef, il faut veiller à ce qu'il ne soit pas le jouet d'un enjeu qui lui est parfois étranger.

¹⁰ « Parcours pour des élèves en projet » (2010) est un guide pratique réalisé par la FESeC qui vise à accompagner l'élaboration du projet personnel.

¹¹ À ce sujet, un document FESeC est consultable sur les pages du site consacrées à la 7PC.

¹² À ce sujet, un document FESeC-FCPL intitulé « Une Lecture commentée de l'art. 21 du décret « Missions » relatif à l'orientation à la fin du premier degré » constitue une excellente source de réflexions.

2. 2^e année commune / 2^e année de soutien

Au terme de leur première, tous les élèves, sans exception¹³, accèderaient donc à leur seconde année dans le degré.

En fonction des résultats, le Conseil de guidance et le Conseil de classe décideraient quelle classe (2C ou 2S) constituerait la meilleure préparation au CE1D.

En 2C, les groupes-classes d'origine seraient reconstitués, les élèves issus de 1C étant rejoints par leurs condisciples qui auraient emprunté un parcours de soutien en 1S.

La première fonction de la seconde année est double : poursuivre l'observation de l'élève et le préparer aux épreuves externes certificatives (CE1D).

Au cours du premier trimestre de la 2C, les élèves déjà en difficulté seraient orientés vers un dispositif adéquat et progressif d'accompagnement : rattrapages ciblés, remédiations, voire passage en classe de soutien (2S). Le dispositif de cette classe de soutien serait identique à celui déployé en 1S.

Au terme de la 2C ou de la 2S et en cas d'obtention du CE1D, les élèves accèderaient à la troisième de leur choix ou à une 4P, c'est-à-dire à tout parcours menant à l'octroi du Certificat de l'Enseignement Secondaire Supérieur (CESS) en quatre ans. En cas d'échec, ils seraient orientés en 3S.

La seconde fonction est de poursuivre avec l'élève sa réflexion sur son projet de parcours personnels.

Au-delà des modalités d'organisation préconisées en première année, l'accent serait mis davantage sur la découverte de métiers. Différentes pistes peuvent être explorées : des activités complémentaires de nature plus pratique (technique, technologique, artistique, scientifique, etc.) ainsi qu'une série d'initiatives comme des visites (écoles, lieux de travail, centres de formation, centres de technologies avancées, organismes d'information sur les études et professions, etc.), des rencontres (élèves, anciens de l'école ou d'autres établissements, hommes de métier). Ces passerelles permettraient de démystifier quelque peu le monde de l'entreprise et les métiers.

L'aboutissement de cette réflexion pourrait être une synthèse d'orientation réalisée par l'élève sur un support à déterminer (artistique, manuel, informatique, vidéo, etc.), en fonction de ses intérêts et des ressources de l'école. Cette synthèse pourrait apporter au Conseil de classe des éléments complémentaires susceptibles d'éclairer sa réflexion dans le cas d'un élève qui n'aurait pas réussi toutes ses épreuves externes certificatives de fin de deuxième.

3. 3^e année de soutien

Cette troisième année pourrait s'appuyer sur la grille horaire de l'actuelle 3^e année Spécifique de Détermination et d'Orientation (3SDO) tout en étant intégrée au premier degré. Le dispositif proposé confirme en effet les deux fonctions de cette 3SDO (remédiation et orientation) telles qu'elles sont définies dans le décret, mais il la valoriserait en lui donnant une troisième fonction : l'obtention du CE1D par les épreuves externes (dont les parties réussies en deuxième pourraient être capitalisées). Elle permettrait donc l'accès à une année dans les formes d'enseignement qui conduisent à un CESS en quatre ans (3G/TQ/TT ou 4P¹⁴).

¹³ Actuellement, à l'issue de la 1C, un nombre non négligeable d'élèves n'accèdent pas à la deuxième et sont dirigés en 1S.

¹⁴ Actuellement, la 3SDO constitue une quatrième année passée dans le secondaire et ne permet cependant l'accès qu'à une troisième année.

Les Ateliers du jeudi après-midi

À l'Institut d'enseignement des Arts, Techniques, Sciences et Artisanats (Namur), des ateliers communs ont été mis en place pour les classes complémentaires (photographie, apiculture, balade-nature, méthode de travail, géométrie artistique, relaxation, tai-chi). Ils sont organisés durant toute l'année, à raison d'un après-midi par semaine. Chaque élève est invité à en choisir deux sur l'année (un différent par semestre). Le but des activités est triple : se découvrir, découvrir un domaine méconnu et éventuellement éveiller une vocation. L'élève consigne dans un carnet de bord son ressenti, sa progression et ses réflexions.

Ces ateliers poursuivent également l'objectif de valoriser l'élève de 1S et 2S qui a souvent connu des échecs.

L'atelier « géométrie artistique » par exemple est le théâtre de projets créatifs individuels ou plus collectifs. Cette année, à côté de la création de motifs géométriques sur T-shirts, d'objets décoratifs en trois dimensions ou de réalisations « trompe-l'œil » saisissantes, les élèves ont décoré le couloir qui mène à leur classe d'un cube dont le tracé crée une illusion d'optique. Ce projet s'inspire d'une vidéo trouvée sur internet et postée par un New-Yorkais, avec lequel ils sont par la suite entrés en contact.

Ces ateliers sont menés en collaboration avec le département « Éducation et Technologie » des FUNDP.

Personnes de contact : Marylène Mathias (Sous-directrice), marylene.mathias@iata.be / Raymonde Freschi (Coordinatrice).

La grille horaire actuelle resterait entièrement valable. Cependant, un module de formation intégrée de sept ou huit heures serait préférable afin qu'il puisse être organisé sur une journée complète. Ce module pourrait être conçu comme la prolongation du travail mené sur l'orientation lors des deux premières années et permettrait aux élèves, via des contacts plus nourris et des expériences plus concrètes, de se plonger dans des mises en situation susceptibles de les aider à mieux évaluer le réalisme et la viabilité de leur projet personnel.

Des éléments clés dans la réussite de ce module de formation intégrée sont l'accompagnement des élèves dans cette recherche, la mise en réseau d'écoles aux images complémentaires et une plus grande ouverture d'esprit de tous les acteurs au choix de l'élève, quel qu'il soit.

4. Suggestions pour l'organisation du degré commun intégrant un parcours de soutien

La mise en œuvre des pistes suggérées impliquerait quelques changements dans le déroulement global de l'année. Concrètement, aux mois de septembre et d'octobre, les professeurs en charge des futurs élèves de 1S pourraient être amenés à participer activement à la détection des élèves en difficulté, à co-animer des classes ou encore à prendre en charge des heures d'« École des devoirs », d'« École des leçons » ou de remédiation pour les élèves de 1C ou de 2C qui en ressentiraient le besoin.

Au plus tard pour le 15 janvier, le Conseil de classe pourrait aiguiller certains élèves de 1C ou de 2C en classe de soutien, et ce sur base de l'examen de leur dossier pédagogique.

Certains cours des classes de soutien pourraient être regroupés, que ce soit avec une autre année du parcours de soutien ou avec des cours du parcours commun (par exemple des cours liés à la formation commune, s'ils sont modularisés ou les activités complémentaires).

Exemple de grille horaire pour la 1S/2S

1. Apprentissage	22h
<i>Cours par modules</i>	
<i>Religion</i>	2h
<i>Éducation physique</i>	3h
sur ces cinq cours :	17h
<i>Français</i>	
<i>Mathématiques</i>	
<i>Langue Moderne 1</i>	
<i>Étude du milieu</i>	
<i>Sciences</i>	
2. Intégration par le projet	3h
3. Soutien	3 à 5h
<i>École des leçons</i>	
<i>Remédiation à la carte</i>	
<i>École des devoirs</i>	
4. Orientation	2 à 4h
<i>Gestion du projet de parcours personnels</i>	
<i>Activités complémentaires</i>	
	32h à 34h

b. Premier degré différencié

Dans le système proposé, les élèves qui obtiennent leur CEB au degré différencié se verraient proposer un parcours combiné entre classes communes et classes de soutien.

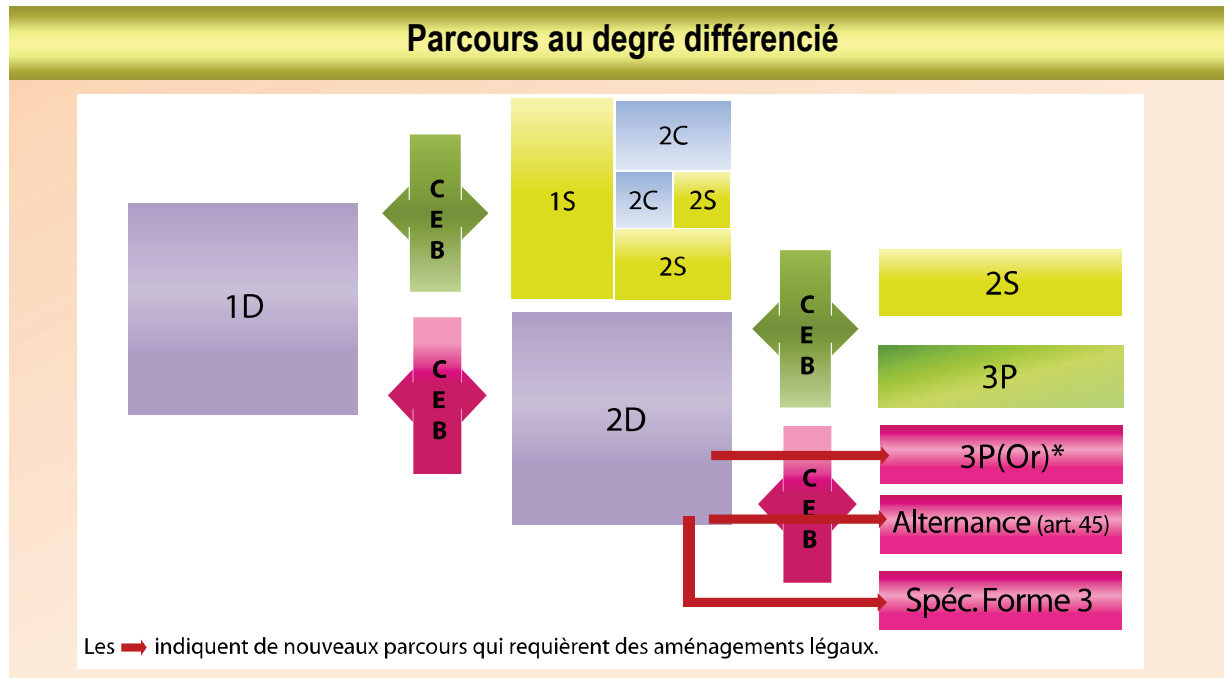
Ce parcours comporterait trois avantages.

D'abord, il serait exclu pour l'élève de faire trois premières successives (1D-1C-1S), ce qui est actuellement un des parcours possibles. *De facto*, il supprimerait l'obligation délicate de certifier ou d'orienter l'élève à la fin de cette « troisième première ». Cette certification ajoute encore à la confusion : un CE1D obtenu au sortir d'une 1S a-t-il la même crédibilité que celui obtenu au sortir d'une 2C ? En d'autres termes, est-il concevable qu'un élève sortant de 1S puisse accéder aux mêmes formes et sections d'enseignement qu'un élève sortant de 2C ? De plus, en cas d'échec, l'orientation se fait presque toujours vers une 3P alors que le projet n'est pas forcément mûri.

Ensuite, ce parcours aurait la souplesse voulue pour prendre en compte les besoins spécifiques de ces élèves, qui ont eu souvent un parcours difficile dans le primaire, et garantirait la continuité. En effet, les années de soutien et les années différenciées partageraient la même approche pédagogique : un lien permanent entre apprentissages et réalité, une remédiation immédiate et un soutien continu.

Le dernier avantage serait de rendre possible un passage en 4P moyennant l'obtention du CE1D au terme d'une deuxième année (2C/2S). Cette mesure permettrait d'éviter le retard scolaire qu'engendre un premier degré en trois ans et constituerait une motivation pour l'élève qui aurait obtenu son CEB et qui souhaite poursuivre dans le professionnel.

Les élèves qui n'ont pas obtenu leur CEB dans le degré différencié seraient orientés vers une troisième professionnelle, l'enseignement en alternance (art. 45) ou l'enseignement spécialisé de forme 3 (avec une éventuelle intégration) et non plus dans une 2DS au terme de laquelle les élèves présentent parfois pour la quatrième fois les épreuves externes en vue de l'obtention de leur CEB.



* La philosophie de cette classe est expliquée à la page suivante.

c. Deuxième degré professionnel

1. 3P et 3P(Or)

Dans le dispositif proposé, les élèves qui arriveraient en 3P seraient davantage susceptibles d'avoir fait un choix réellement positif de leur option, qu'ils aient passé deux ou trois années dans le secondaire. En effet, leur décision serait l'aboutissement d'une réflexion sur l'orientation étalée sur tout le premier degré et éventuellement prolongée au cours d'une 3S.

Dans les classes de 3P telles qu'organisées actuellement, tous auraient leur CEB mais plus aucun ne serait détenteur du CE1D. L'hétérogénéité du groupe serait donc réduite. Dans la philosophie de ce dispositif, il serait donc logique de redonner du sens à ces 3P en les consacrant notamment aussi à l'obtention d'un CE1D parallèlement à la formation professionnalisante. Cette obtention pourrait être préparée par le renforcement de la formation commune dans l'optique des épreuves externes.

Pour les élèves non titulaires du CEB qui sont dirigés vers le deuxième degré professionnel, deux finalités majeures pourraient être rencontrées dans une troisième année professionnelle d'orientation, la 3P(Or) : la poursuite du travail de réflexion sur l'orientation et l'obtention du CEB par une autre voie. Au cours de la 3P(Or), les élèves auraient la possibilité de découvrir par la pratique différents types de formations professionnalisantes durant un laps de temps déterminé en vue de poser un choix réellement mûri, éclairé par des expériences concrètes et mis dans une perspective de parcours professionnel possible. La formation commune, éventuellement revisitée, préparerait à la création d'un « chef d'œuvre » en vue de l'obtention du CEB « adulte ».

2. La 4P

Certes, l'accès possible pour certains à une 4P risquerait d'augmenter l'hétérogénéité de cette classe au niveau des acquis de la formation pratique. Cependant, ce phénomène est déjà une réalité à l'heure actuelle : de nombreux élèves changent d'option entre la 3P et la 4P, puisque son accès n'est conditionné ni par des prérequis techniques ni par un diplôme. De plus, il s'agit d'une frange d'élèves traditionnellement volatile.

Sur le terrain, ce raccourci pourrait provoquer un « retard du geste » qu'une meilleure orientation et une plus forte motivation parviennent généralement à dépasser. Les enseignants du deuxième degré professionnel sont donc déjà habitués à traiter ces phénomènes avec pragmatisme et efficacité. Le compagnonnage en début de quatrième pourrait aussi être envisagé, favorisant une aide supplémentaire à l'intégration et la socialisation des nouveaux arrivés.

La Classe-atelier en différencié

L'Institut Technique et Commercial de Boussu (Les Aumôniers du Travail) organise une classe-atelier au premier degré différencié.

Les élèves de 1D et 2D sont réunis dans un grand local qui est partiellement décroisonné, à l'exception d'une zone atelier (bois-construction/métal-électricité) en raison du bruit de certaines machines. Ce local est très bien équipé : mobilier de couleur, zone ordinateur, téléphone, cuisine équipée. Outre ces équipements, des référentiels sont affichés, comme dans une classe du fondamental. Autant la disposition que les activités proposées font songer à une prolongation de l'école primaire.

Le personnel est une équipe éclectique, volontaire et expérimentée.

Les enseignants sont présents simultanément dans la structure et aident les élèves, indépendamment de leurs « titres et qualités ». Cependant, les élèves connaissent l'expertise de certains enseignants et se tournent préférentiellement vers ceux-ci le cas échéant. Par contre, d'autres ressentent un lien affectif avec un enseignant précis et le sollicitent, quel que soit le problème auquel ils sont confrontés.

L'horaire est à peu près le même tous les jours : travail des « parcours individuels adaptés » le matin, travail des projets l'après-midi et quotidiennement (ou presque), une bonne heure d'éducation physique pour se défouler et s'aérer.

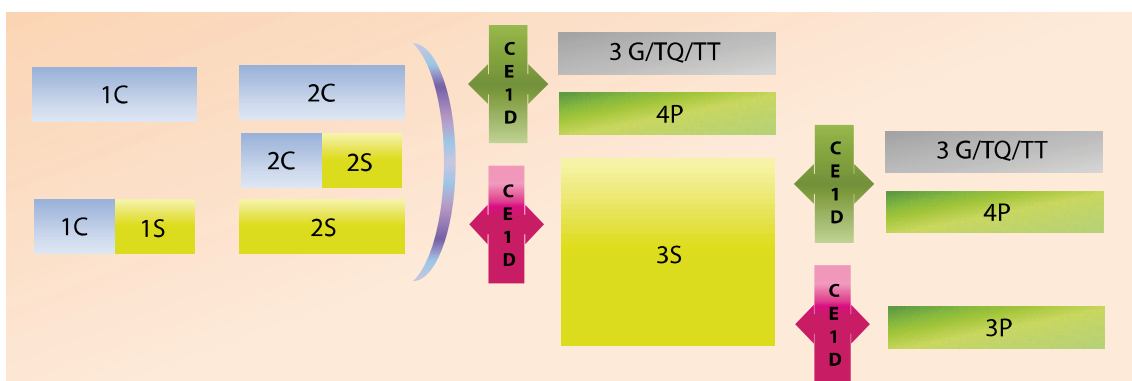
Le travail par « parcours » consiste à réaliser un dossier d'exercices dans une matière. L'élève reçoit donc différents dossiers et contractualise son avancement dans ceux-ci. Le travail ainsi planifié est contrôlé par les enseignants. Une évaluation est fixée pour tous à un moment identique. Après un certain laps de temps, on demande à l'élève, même s'il n'a pas complété son parcours, de passer à un autre dossier pour éviter qu'il ne s'enlise. Ces dossiers restent en classe.

Le travail manuel est quotidien et s'inscrit dans les projets de l'après-midi. Ces projets, en bonne partie initiés par les élèves, touchent des sphères variées : cuisine, pêche, planification d'une sortie (match de foot ou autre), construction d'un aquarium, etc.

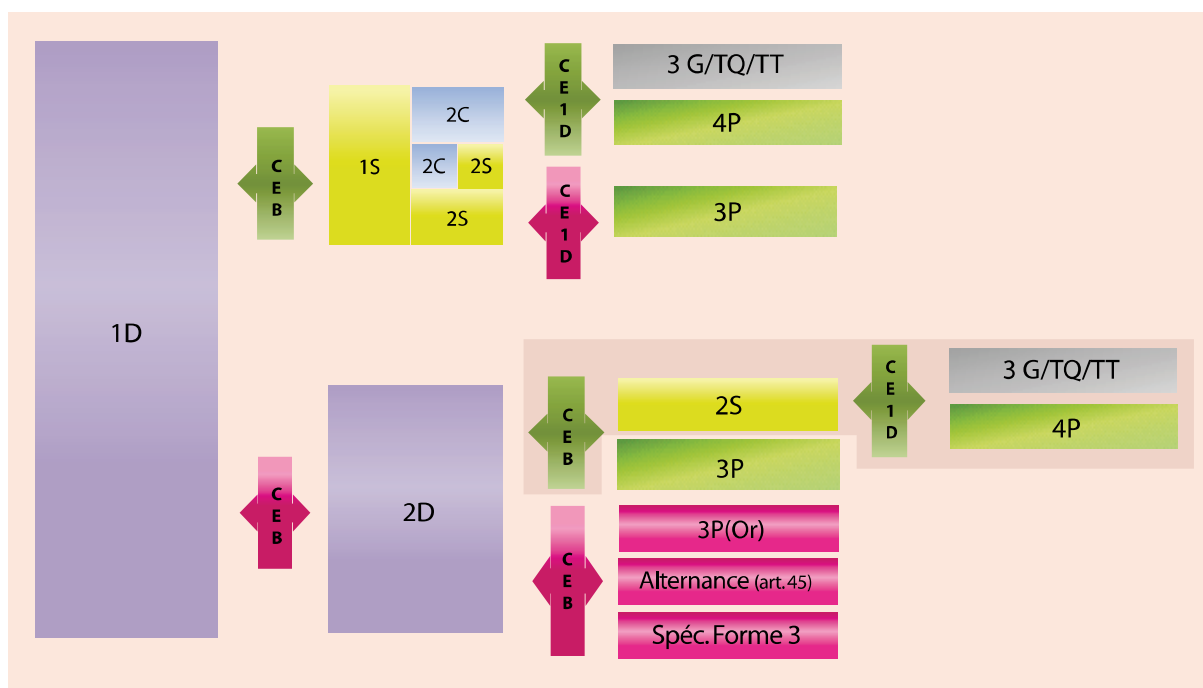
Personne de contact : Fabrice Glogowski (Directeur),

fa.glogowski@itcb.be.

d. Synthèse des parcours à promouvoir pour un premier degré commun porteur de sens



e. Synthèse des parcours à promouvoir pour un premier degré différencié porteur de sens



Un tour d'horizon pour s'orienter

À l'institut Saint-Joseph de La Louvière (DOA), une attention toute particulière est consacrée au travail d'orientation. Dans les classes différenciées, par exemple, les élèves ont l'occasion de s'essayer à cinq modules de cours différents tout au long de l'année. Ceux-ci touchent à des domaines variés : bois, constructions gros-œuvre, électricité, mécanique et arts culinaires.

Ce tour d'horizon requiert une grande souplesse d'organisation, d'autant plus que les heures de ces modules sont regroupées l'après-midi.

Un suivi de la construction du projet personnel et de l'orientation est mis en place grâce à l'usage du PIA. À cette fin, une assistante sociale (à mi-temps) rencontre les élèves tous les quinze jours. L'élaboration des choix des élèves est renforcée par une prise d'informations au Salon de l'Éducation et par des visites d'écoles techniques.

Après cette première phase de mise en place dans le degré différencié, ce dispositif d'orientation, qui semble porter ses fruits, va être prochainement étendu aux classes complémentaires.

Personne de contact : Luc Lefèvre (Directeur du DOA), doa@isjlaouviere.be.

f. Quelques exemples concrets de parcours porteurs de sens et d'orientations réellement positives

1. Philippe



Philippe a toujours été un élève immature, distrait, désorganisé, qui montre un don pour les arts graphiques. Au fondamental, on lui a déjà conseillé de « recommencer » sa troisième maternelle. Il a fêté son treizième anniversaire au 15/11 de sa sixième primaire et a réussi son CEB avec une moyenne de 65%. Toutefois, il a toujours eu des difficultés en mathématiques et n'a obtenu que 55% à cette épreuve.

Il entre naturellement en 1C mais se retrouve vite dépassé et accuse un échec en mathématiques au premier bulletin de Toussaint. Ses difficultés ont été détectées assez rapidement par le Conseil de classe. Un dispositif de rattrapage et de remédiation a été mis en place.

Toutefois, malgré cette aide, l'échec en mathématiques s'est approfondi lors des épreuves de Noël, accompagné par deux nouveaux échecs (en sciences et étude du milieu). Le Conseil de classe propose donc un transfert début janvier en classe de 1S et élabore un PIA.

En 1S, avec un encadrement différent et une grille horaire adaptée, il parvient à combler ses lacunes pour ensuite s'approprier autrement les compétences requises dans tous les cours. La pratique du projet lui a d'ailleurs permis de valoriser ses talents artistiques, ce qui l'a impliqué comme jamais dans les activités scolaires et lui a permis d'acquérir une position plus centrale dans la classe. Aux examens de fin d'année, il parvient à respecter les échéances de son PIA et réintègre en 2C sa classe d'origine.

Philippe a de nouveau des moyennes faibles en début de 2C. Les épreuves de Noël sont en demi-teinte mais les dispositifs de remédiation au sein de la classe portent lentement leurs fruits. Comme les synergies avec certains de ses compagnons plus « forts » en mathématiques sont assez bonnes, le Conseil de classe préfère le maintenir en 2C, confiant quant à ses chances d'obtenir son CE1D. Malheureusement, Philippe baisse inopinément les bras en mai et rate clairement les épreuves de mathématiques, sciences et étude du milieu. Vu son âge, le Conseil de classe pourrait l'envoyer en troisième professionnelle, sur base de quelques éléments du projet personnel qu'il a lui-même formulé. Philippe, après consultation, ne manifeste pas assez d'envie dans ce sens.

Le Conseil de classe décide donc finalement, après concertation avec ses parents, de lui proposer un passage en 3S afin qu'il affine son projet et puisse acquérir le CE1D. De plus, les enseignants sont d'avis que faire passer des élèves sans certification dans une classe supérieure les pousse à éviter les difficultés. Leur décision finale va donc à l'encontre d'une certaine tendance des élèves qui, actuellement, « slaloment » entre les difficultés grâce aux multiples possibilités, en changeant d'option ou de filière.

Au cours du module intégré de 3S, Philippe s'intéresse plus particulièrement à tout ce qui concerne l'électricité. L'école lui propose de faire une visite de trois jours dans un établissement partenaire qui dispose d'une section « électricité », aussi bien en qualification qu'en professionnelle. Au cours de sa 3S, il définit un projet plus précis que seule l'obtention du CE1D va lui permettre de concrétiser. Il s'orientera finalement en 3TQ électricité, pour d'éventuelles études supérieures en domotique ou en développement d'énergies vertes.

Il n'aura pas été envoyé au D2 sans certification et dans une section qu'il n'avait pas vraiment choisie.

Remédiation et PIA

Le Collège Saint-Augustin à Enghien organise une remédiation systématique et rapide des élèves en difficulté en 1C. Afin de prévenir et de traiter leur décrochage prématuré, l'équipe pédagogique commence par cerner les difficultés des élèves concernés, notamment à l'aide d'un PIA individuel où chaque professeur analyse les difficultés et donne son impression générale sur l'élève. Ce PIA envisage déjà le projet personnel de l'élève.

Ensuite, un système de remédiation a été mis en place. Celui-ci compte quarante-quatre remédiations différentes (organisées en onze objectifs comprenant chacun quatre actions). Toutes les remédiations s'appuient sur des outils spécifiques à la disposition des professeurs.

Les remédiations ont lieu après le repas de midi, pendant le temps libre de cinquante minutes commun à tous les élèves. Elles sont obligatoires pour certains, facultatives pour les autres.

Personne de contact : Jean-Marc Danel (Directeur du premier degré), jm.danel@skynet.be.

2. Christophe



Christophe a toujours été minimaliste à l'école malgré des moyens intellectuels évidents. Il traverse l'enseignement fondamental sans faire le moindre effort et obtient son CEB dans la moyenne.

Au cours de sa 1C, Christophe est souvent oisif et passe pas mal de temps à créer des troubles en classe. Toutefois, ses résultats sont toujours positifs, bien que peu brillants pour son potentiel. Il est rappelé plusieurs fois à l'ordre par la Direction et frôle parfois des mesures disciplinaires graves. Lors d'une discussion avec son titulaire, qui lui annonce son premier jour de renvoi, Christophe invoque un désintérêt grandissant pour la forme d'enseignement où il est inscrit. Malgré tout, sous la pression de ses parents, il réussit sa 1C de justesse, comme à son habitude.

Christophe est donc envoyé en 2C mais n'a pas vraiment changé. Il montre au contraire des signes évidents de démotivation beaucoup plus tôt encore que lors de sa 1C. Outre son désintérêt, il commence à avoir des comportements violents envers les autres élèves et les professeurs. Enfin, il brosse de temps en temps des cours et des interrogations et passe son temps à se rebeller ouvertement contre l'école. Pour la première fois, son bulletin est entaché d'échecs dans pratiquement toutes les branches.

Le Conseil de classe, conscient qu'il serait contreproductif de le maintenir dans une atmosphère aussi peu en adéquation avec son état d'esprit, décide rapidement de l'aiguiller avec un PIA vers une 2S, où il aura à la fois l'occasion de réfléchir plus encore à son parcours futur, tout en conservant la possibilité d'acquérir le CE1D.

Les élèves de 2S sont conviés, un peu après Pâques, à visiter les différentes sections technique et professionnelle organisées au sein de l'école et dans les environs. Christophe, pour la première fois, manifeste un intérêt pour des études, en l'occurrence une transition technique en informatique pour laquelle ses parents perçoivent clairement des débouchés dans la société actuelle. Le Conseil de classe lui fait comprendre que l'obtention du CE1D sera une condition *sine qua non* pour qu'on l'y oriente l'année d'après. Christophe se mobilise enfin et réussit d'une manière satisfaisante presque toutes les épreuves du CE1D. Sur base de son évolution, le Conseil de classe l'oriente vers la 3TT informatique, conformément à son projet.

Il n'aura pas été maintenu trois années au premier degré contre son gré et aura eu l'occasion de trouver du sens dans son parcours scolaire.

Les MACLÉ

À l'origine, ce dispositif a été conçu par André Ouzoulias pour des élèves de l'enseignement primaire, afin de réduire de façon accélérée leurs difficultés en lecture. Un MACLÉ (Module d'Accompagnement des Compétences en Lecture-Écriture) a pour objectif d'encourager les élèves les moins avancés.

Il s'agit d'un dispositif concentré qui permet prioritairement aux élèves les plus faibles de franchir un palier clé dans la compétence, sans pour autant remplacer un travail d'apprentissage de la lecture planifié sur le long terme.

Les MACLÉ s'appuient sur le constat que, pour certains apprentissages « de base », l'efficacité est considérablement accrue lorsque ceux-ci sont concentrés dans une période de temps limitée plutôt que distribués ou saupoudrés sur une longue période. Le dispositif consiste à mettre en place au sein de l'école une forme de décroisement pour tous les élèves d'un même niveau et à gérer autrement l'hétérogénéité des classes.

L'organisation repose tout d'abord sur un diagnostic fin des besoins des élèves et suppose ensuite la construction d'un programme adapté à leurs besoins. Les activités se déroulent, par exemple, toutes les matinées pendant trois ou quatre semaines consécutives. On répartit les élèves dans des groupes qui fonctionnent en deux temps. Dans un premier temps, les élèves sont répartis en groupes de besoins homogènes pour un programme d'activités autour de trois axes : la compréhension des textes, l'appropriation du système orthographique et du traitement des groupes de mots, la production de textes. Dans un second temps, les élèves sont redistribués dans des groupes hétérogènes pour travailler sur des projets concrets.

Les professeurs de français du premier degré différencié de l'Institut Notre-Dame d'Anderlecht ont tenté l'expérience avec l'aide de conseillers pédagogiques.

L'expérimentation a démontré des bénéfices importants : une progression dans les compétences de lecture pour tous les élèves (particulièrement pour les élèves les plus faibles), une homogénéisation des capacités de l'ensemble des élèves, une motivation accrue, un travail sur la métacognition qui permet une automatisation des apprentissages, etc.

Personne de contact : Sophie Malengreau (Conseillère pédagogique pour le secteur français),

sophie.malengreau@segec.be.

3. Nathalie



Nathalie n'a jamais connu de problèmes scolaires mais elle est fort peu encadrée à domicile. Elle a obtenu son CEB à l'âge de 12 ans avec une moyenne assez faible. En outre, elle présente un stress très élevé lors des épreuves et éprouve de grosses difficultés quand la matière devient importante en quantité et que les évaluations dépassent le stade de la simple restitution.

Elle entre naturellement en 1C où tout se passe relativement bien jusqu'aux examens de Noël, grâce à l'attention toute particulière des professeurs au sein de la classe. Cependant, elle échoue massivement aux épreuves, incapable d'appliquer les compétences à des situations nouvelles. Le Conseil de classe l'oriente en 1S dès le début du mois de janvier, afin de retravailler certaines compétences disciplinaires, d'améliorer sa confiance en elle et surtout de réfléchir à sa méthode de travail pour l'optimiser. De plus, grâce à son carnet d'orientation, elle parvient progressivement à entrevoir des projets qui lui plaisent.

Au terme de l'année, elle a compensé une partie de ses lacunes, conformément à son PIA, et est envoyée en 2S pour bénéficier sans perdre de temps du même environnement pédagogique dans lequel elle s'est finalement épanouie.

En 2S, Nathalie se sent très à l'aise et, pour la première fois, réussit intégralement sa session de Noël. Toutefois, le passage des épreuves du CE1D la stresse et la mobilise complètement dès la mi-mai. Malheureusement, elle échoue à certaines parties et le Conseil de classe lui propose d'aller en 3S où elle pourra mieux définir son projet et finaliser l'acquisition de son CE1D. Certaines de ses notes sont suffisantes pour pouvoir être capitalisées.

Nathalie peut donc se focaliser sur les matières qui la font traditionnellement échouer tout en entretenant les compétences des branches dont la réussite est déjà acquise. Au prix de beaucoup de sacrifices, elle parvient à réussir les parties précédemment ratées de ses épreuves. L'obtention du CE1D clôture positivement ses trois premières années dans le secondaire.

Comme elle est consciente de ses difficultés face à des cours plus théoriques, Nathalie recherche une section où l'aspect pratique est prédominant. Finalement, elle s'oriente vers le métier de coiffeuse, qu'elle avait déjà envisagé durant le premier degré. Elle peut entrer directement en 4P grâce à son CE1D, ce qui lui permet encore d'ambitionner de terminer sa 6P à l'âge de 18 ans.

Malgré ses faiblesses rédhibitoires, elle n'a pas dû « sacrifier » une année pour finaliser son projet personnel.

Des heures de quarante-cinq minutes

Au Collège Pie X de Châtelineau, cinq minutes sont prélevées des heures de cours afin de dégager du temps pour organiser un tutorat hebdomadaire en groupe réduit et des ateliers répondant à des besoins spécifiques. Le but est évidemment de lutter contre l'échec scolaire et le décrochage. Au cours de ces tutorats, les élèves se retrouvent avec un professeur référent pour apprendre à gérer leur travail, leur temps, etc. et les amener vers l'autonomie. C'est aussi à ce moment que le tuteur peut identifier les fragilités de ses élèves, en discuter avec eux et trouver des solutions.

Un après-midi est également consacré aux ateliers de remédiations qui assurent un soutien supplémentaire dans les branches de base (mathématiques, français et langues). Après la journée de cours, les élèves qui le désirent peuvent rester à l'école et être suivis dans la réalisation de leurs devoirs ou la préparation de leurs évaluations.

Un SAS interne est également mis en place pour des élèves qui sont dans une situation plus délicate. Il s'agit d'un coaching en profondeur sur base d'un ensemble d'activités recueillies ou conçues par les enseignants. Deux enseignants reçoivent en effet deux heures de coordination pour concevoir des activités et les joindre à un carnet qui est à la disposition de l'équipe.

Au premier degré, l'horaire est donc conçu en périodes de quarante-cinq minutes : cinq heures le matin et trois l'après-midi, qui est consacré aux activités de tutorat, de sport, d'art et d'atelier.

Personne de contact : Laurent Divers (Directeur), secretariat@pie10.be.

4. José



José n'a jamais vraiment aimé l'école. Il déteste tout particulièrement les cours où il n'est pas actif. Après un parcours chaotique en primaire où il recommence sa troisième, il est envoyé en 1D, faute de CEB. Depuis toujours, il se sent attiré par le monde de l'automobile et aimerait devenir mécanicien, comme son papa.

En 1D, même si les activités proposées sont plus intéressantes à ses yeux, José ne travaille guère et ne comble ses lacunes que très lentement. De plus, il commence à désespérer dans une classe qui accueille à la fois les élèves de 1D et de 2D pour la majeure partie des cours. Son désir de regagner une 3P mécanique semble toujours s'éloigner davantage car il apprend que, s'il réussit son CEB, il va être envoyé en 1C avant une troisième année dans le premier degré.

Cette idée ne le réjouit guère mais, après une bonne discussion avec le titulaire de classe, on lui explique que le CEB va être un document très important dans sa vie et que le fait de l'obtenir ne le privera pas forcément d'une entrée en 4P après deux années supplémentaires au premier degré.

José, qui est finalement plus tire-au-flanc qu'en manque de capacités, décide de faire un maximum d'efforts en dernière minute et réussit de justesse ses épreuves à la fin de la 1D.

Son CEB en poche, José entre en 1C, bien décidé à étudier. Toutefois, les faiblesses accumulées lui sont préjudiciables et provoquent très vite quelques échecs profonds. Le Conseil de classe, sur base des informations transmises par les collègues du degré différencié, prend la décision d'un transfert rapide vers l'encadrement de 1S, moins éloigné, dans son approche par projets, de celle de 1D.

Tout se passe bien en 1S, avec toutefois quelques petits accidents que parviennent à gommer des remédiations ciblées à la carte et le travail plus spécifique de certains modules de cours. En outre, il s'est vraiment bien intégré au sein de la classe et a noué un réseau de relations utiles qui lui fournissent de l'aide en cas de besoin. Ayant finalement deux échecs graves aux épreuves communes de fin de première, José est envoyé en 2S avec certains de ses amis, où il retrouvera la même équipe de professeurs.

Cette année se déroule sans souci majeur, malgré des faiblesses perceptibles dans les branches moins scientifiques. L'encadrement dont il a bénéficié en première lui procure à nouveau une grande aide en ce qui concerne les cours. Lors des moments dévoués à la construction de son projet personnel, José est resté sur sa première envie et semble plus déterminé que jamais à devenir mécanicien, plus spécifiquement dans le secteur des véhicules hybrides.

En fin d'année, José passe avec succès la majorité de ses épreuves certificatives externes. Il réussit tout sauf l'étude du milieu. Le Conseil de classe, sur base de son évolution au cours des trois années qu'il a passées au premier degré et en tenant compte de son projet personnel, lui octroie le CE1D, ce qui lui permet d'accéder en 4P mécanique, conformément à son souhait le plus cher.

Malgré ses trois années passées au premier degré, il se retrouve en quatrième « à l'heure » dans une section qu'il a choisie et nanti du CE1D.

Le PIA

Au Collège Saint-Guibert de Gembloux, la mise en place du PIA est systématique pour les élèves en 1S. Cette classe est présentée comme une deuxième année « projet » où il n'y a pas d'options mais des heures consacrées aux compétences de base, à la communication et à une réflexion sur sa relation aux autres et à soi-même. Il s'agit avant tout de se situer, de faire une analyse de ses compétences et de ses méthodes d'apprentissage.

Au cours de chaque mois de cette classe complémentaire « projet », un ou deux objectifs à atteindre sont sélectionnés, en concertation avec l'élève, et font l'objet de l'attention du PIA. Au terme de chaque heure, les professeurs marquent leur évaluation sur l'acquisition de l'objectif.

Cette évaluation est binaire (objectif atteint ou pas). L'élève est également un acteur important dans ce processus car il sélectionne l'objectif avec le professeur et s'auto-évalue à la fin de chaque semaine. Ce système est aussi basé sur une collaboration et une concertation entre tous les acteurs qui gravitent autour de l'élève. Ceux-ci se réunissent régulièrement (quatre à cinq fois) lors de rencontres avec les parents et leur enfant.

La grille-horaire de cette classe complémentaire « projet » est constituée de deux heures de communication, six heures de français, cinq heures de langues modernes, quatre heures de technologie (électricité), quatre heures d'économie et six heures de mathématiques.

Au début de la 1S, un diagnostic sur les méthodes de travail et le style cognitif est posé par le biais d'un questionnaire gratuit sur un site internet. Ceci constitue la première étape métacognitive du processus qui se construit grâce au PIA.

Personne de contact : Véronique Henry (Directrice du premier degré), collegedegembloux@skynet.be.

III. Autres pistes d'action

Les pistes imaginées dans cette section se sont imposées en fonction de la philosophie du système proposé précédemment. Elles ne figurent ici qu'à l'état d'ébauche.

Les enseignants

Pour les enseignants, qui sont à la fois en demande et en attente d'aide spécifique aux nouvelles difficultés, la formation continuée devrait multiplier des modules concernant la nouvelle posture à adopter (pédagogie centrée sur le nouvel adolescent, Programmation Neurolinguistique (PNL) et gestion mentale, orientation, différenciation, individualisation) et l'outillage pour optimiser les pratiques (exploitations didactiques de l'univers numérique, diagnostic des difficultés, remédiation et soutien, PIA, modularisation des cours, pédagogie du projet).

Tout cet investissement serait inutile sans un accompagnement et un suivi pédagogiques spécifiques à ce degré.

Le tutorat permettrait aux nouveaux enseignants de recevoir un soutien immédiat, expert et personnalisé durant les premières années de leur carrière, réputées les plus difficiles. Ainsi serait exploité bien davantage « l'or gris » que constitue l'expérience irremplaçable des aînés.

En plus de ce soutien humain, la FESeC, en collaboration avec les diocèses, pourrait aider à renforcer le travail entre équipes de différentes écoles et éventuellement favoriser la coopération avec l'enseignement fondamental ou l'enseignement spécialisé. Pour ce faire, la création d'une plateforme internet favoriserait les échanges et donc l'essaimage de bonnes pratiques (forums, contacts, ressources, etc.). Cette mise en réseau se concrétiserait par l'organisation régulière d'un carrefour - rencontre.

Les Directions

Il serait judicieux de promouvoir, dans la formation initiale et continuée des Directions, une aide à un management spécifique du premier degré (gestion du personnel, plan de formation, gestion de l'organisation, etc.).

Les élèves

Il serait intéressant de créer un observatoire des élèves qui traversent le premier degré, afin de déterminer l'efficacité du dispositif proposé et de développer ainsi d'éventuelles nouvelles actions.

Des premiers degrés autonomes en partenariat

D'un point de vue organisationnel, les Degrés d'Observation Autonomes (DOA), incluant la 3S, sont les plus à même de mettre en œuvre le dispositif suggéré. Leur création, soutenue par un décret récent, constituera de toute façon une réponse à privilégier pour faire face aux effets de l'explosion démographique annoncée à certains endroits.

Que le premier degré soit autonome ou non, il importe de mettre en place des partenariats multiples avec des deuxièmes et troisièmes degrés d'écoles aux profils variés, dans la perspective de la construction d'une orientation positive.

« Écoles accueillantes-circulantes »

Au départ de l'PIEQ de Charleroi, le projet « Écoles accueillantes-circulantes » permet d'inviter des élèves de deuxième année d'autres écoles secondaires au cours d'éducation par la technologie.

Pendant trois demi-journées, les élèves découvrent, sous la conduite d'un professeur de technologie expérimenté, les métiers de l'industrie et du bâtiment, réalisent une éolienne ou un calendrier perpétuel et visitent les ateliers.

Ce projet permet de démystifier les représentations de l'enseignement qualifiant et donne à la pratique professionnelle une vraie image positive.

Personne de contact : Paul Boland (Conseiller FESeC - Gestion de l'offre d'enseignement), paul.boland@segec.be.

IV. Synthèse des principaux aménagements légaux requis

- ▶ Transformation du parcours « complémentaire » (1S, 2S, 3SDO) en parcours de « soutien » (1S, 2S, 3S).
- ▶ Possibilité de passage, avant le 15 janvier, de 1^{re} année commune en 1^{re} année de soutien.
- ▶ Possibilité de passage sans condition vers la 2S au terme de la 1S.
- ▶ Passage de 2^e année commune ou de soutien en 3^e année de soutien en cas d'échec au CE1D.
- ▶ Obligation d'organiser une 3^e année de soutien au premier degré dans les écoles qui dirigeraient des élèves vers cette classe.
- ▶ Possibilité de capitaliser les résultats du CE1D pour les élèves qui entrent en 3^e année de soutien.
- ▶ Possibilité d'un passage en 4^e professionnelle en cas d'obtention du CE1D.
- ▶ Suppression des contraintes dans l'organisation des activités complémentaires au degré commun et réaffirmation de leurs fonctions d'essai et de découverte.

Les synergies entre primaire et secondaire

Le Collège technique des Aumôniers du Travail de Charleroi fait partie d'un ensemble d'écoles qui réfléchit et travaille aux synergies possibles entre l'enseignement primaire et le premier degré.

Ainsi, ces professeurs du secondaire se rendent dans des écoles primaires avoisinantes et effectuent des activités avec des enfants de sixième primaire. Le professeur d'atelier travaille sur un projet de xylophone en différentes essences de bois ; le professeur d'atelier d'électricité encadre les élèves lors de la réalisation d'une mini-éolienne ; le professeur de français détaille l'organisation particulière de l'enseignement secondaire et notamment du premier degré.

Par ailleurs, les directeurs des écoles primaires et secondaires, en collaboration avec le CPMS et les Hautes Écoles pédagogiques de Charleroi, réfléchissent à harmoniser les méthodologies et les pédagogies (échanges entre instituteurs-enseignants-étudiants des HE, rencontres avec des psychopédagogues, organisation de journées pédagogiques communes, etc.). Tout ceci devrait faciliter la réussite des élèves lors du passage du primaire au secondaire.

Personne de contact : Fabienne Evrard (Directrice), cepat.charleroi@sec.cfwb.be.

Conclusion

Au travers du décret « Missions » de 1997, la société a défini pour l'enseignement obligatoire un ensemble cohérent de missions qui doivent faire sens pour tous les acteurs de l'institution scolaire et impliquer davantage les jeunes dans leurs parcours.

Depuis lors, le premier degré constitue la fin du continuum pédagogique entamé dans l'enseignement fondamental. Cette dernière étape doit s'organiser autour de trois axes fondamentaux : intégrer « *l'orientation du jeune au sein même du processus éducatif* » (art. 8), « *assurer à tous les élèves les socles de compétences nécessaires à leur insertion sociale et à la poursuite de leurs études* » (art. 13 §1) et « *permettre à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée* » (art. 15). La FESeC souscrit à ces principes et le réaffirme au travers de ce Livre blanc.

Ce décret fondateur a inspiré celui de 2006, qui a modifié les grilles horaires et les parcours possibles de l'élève au sein du premier degré. Après cinq ans de mise en œuvre, un état des lieux a été établi ici en pointant certaines difficultés vécues par les élèves, leurs parents, les enseignants et les Directions. Elles soulèvent les questions du sens de la scolarité, de la lisibilité du système et de la place de l'orientation.

Aujourd'hui, le premier degré semble peiner à construire une base stable qui serve d'appui à un maximum d'élèves et leur permette de se projeter dans l'avenir. Certains d'entre eux trouvent difficilement du sens à leurs apprentissages et à des parcours parfois subis sans en percevoir l'enjeu. Dans le même temps, la société vit des changements profonds et accélérés, modifiant le regard que le jeune porte désormais sur l'école et sur l'avenir. Les enseignants se trouvent donc dans une situation inédite, difficilement gérable parfois.

Malgré la disparition du redoublement et le report de la certification au terme du degré, près d'un quart des élèves effectue son parcours au premier degré en trois ans, en étant majoritairement retenu entre la première et la deuxième année. Cette situation donne à penser que la remédiation, telle qu'elle est organisée actuellement, demeure trop souvent inefficace. Pourtant, nous avons constaté dans de nombreuses écoles que des équipes pédagogiques créatives utilisent toutes les marges de manœuvre à leur disposition. Ce Livre blanc en fait largement écho pour fournir en cette matière une source d'inspiration supplémentaire aux enseignants et aux Directions.

Sur base des actions observées dans les écoles et des constats établis, ce Livre blanc met en évidence des pistes. Certaines sont exploitables dans le cadre légal actuel. La FESeC suggère ainsi :

- de pratiquer le soutien immédiat et la remédiation progressive au sein de la classe en outillant les équipes éducatives via des plans de formation adéquats (visant par exemple une meilleure exploitation du PIA) ;
- d'utiliser au mieux la liberté pédagogique et organisationnelle prévue actuellement en vue de concevoir un parcours véritablement complémentaire au parcours commun ;
- de travailler dans la logique du décret, où la certification s'effectue à la fin du degré et de se référer en fin de deuxième aux épreuves externes existantes en vue de l'octroi du CE1D ;
- de généraliser au sein de chaque établissement des épreuves communes d'évaluation en fin de première année.

Toutefois, il semble impossible de prendre suffisamment en compte les profils de tous les élèves, de redonner du sens aux apprentissages à toutes les étapes de leurs parcours et de faire une place significative à l'orientation sans envisager quelques aménagements légaux qui ne remettraient pas en cause la philosophie du décret.

À ces fins, ce Livre blanc propose d'abord de réduire les contraintes dans l'organisation des activités complémentaires, afin qu'elles participent davantage à la motivation des élèves, à la valorisation du geste technique et à l'orientation.

Il prône ensuite l'organisation, au sein du degré et sans attendre le terme de l'année, de classes de soutien plutôt que d'années complémentaires à l'intention des élèves qui ont obtenu leur CEB et pour lesquels des difficultés persistantes requièrent une autre organisation de la remédiation.

Il défend aussi l'élargissement des épreuves externes certificatives à d'autres disciplines, à côté du français et des mathématiques, en vue de l'octroi du CE1D sur base d'un référent commun à toutes les écoles.

Ces dispositions permettraient, selon nous, d'amener davantage d'élèves en deux ans au deuxième degré, notamment de qualification, et d'envisager même l'accès en quatrième Professionnelle pour les élèves ayant obtenu le CE1D. Certains parcours dépourvus de sens n'auraient plus lieu d'être dans un tel contexte.

De tels aménagements supposent cependant de revisiter à son tour le deuxième degré de l'enseignement professionnel, d'un point de vue pédagogique et organisationnel.

Certes, les mesures qui peuvent être mises en œuvre dès aujourd'hui demandent un investissement humain considérable mais elles offrent un double avantage. D'une part, elles contribuent significativement au mieux-être de tous les acteurs de l'école. D'autre part, elles donneront la possibilité de tirer le meilleur parti des ajustements légaux que nous souhaitons et qui s'inscrivent pleinement dans la philosophie d'un premier degré porteur de sens.



Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique

Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique asbl
avenue E. Mounier 100 - 1200 Bruxelles - <http://enseignement.catholique.be>