

PARLEMENT  
DE LA  
COMMUNAUTE FRANÇAISE

Session 2000-2001

---

21 JUIN 2001

---

PROJET DE DECRET

RELATIF A L'ORGANISATION DU PREMIER DEGRE  
DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE(1)

---

RAPPORT

PRESENTE AU NOM DE LA COMMISSION DE L'EDUCATION  
PAR M. **HARDY**

---

---

(1) Voir Doc. n° 184 (2000-2001) n°s 1 et 2.

MESDAMES, MESSIEURS,

Votre commission de l'Éducation a examiné au cours de ses réunions des 19 et 21 juin 2001 (1) le projet de décret relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire.

### I. EXPOSÉ DE M. HAZETTE, MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL

Le ministre rappelle que le projet de décret qu'il soumet à la commission, au nom du Gouvernement, vise à modifier l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire. Ce projet se justifie par l'évaluation étayée par les données statistiques de l'administration. Il s'avère que le premier degré ne donne pas les résultats escomptés lors de la réforme de 1993 et en 1997, notamment après que le décret « missions » aura formalisé le fait que l'année complémentaire se situe après les deux années du premier degré.

En effet, la disposition du décret « missions » a induit l'accréditation, dans le chef des élèves qui entrent dans l'enseignement secondaire et qui n'ont pas, par eux-mêmes ou par leur famille, une forte motivation, que l'on passe automatiquement, sans effort et quoi qu'il

arrive, de première en deuxième année du premier degré.

Le Gouvernement était attentif au problème, la déclaration de politique communautaire en témoigne puisqu'elle énonce clairement l'engagement du Gouvernement d'évaluer les procédures de remédiation du premier degré du secondaire et d'y apporter les corrections nécessaires.

Le 11 mai 2000, le ministre a proposé une procédure d'évaluation assez complexe afin de cerner tous les tenants et aboutissants de la situation. Cette évaluation reposait sur un questionnaire adressé à l'ensemble des équipes éducatives et des directions des établissements d'enseignement secondaire organisés ou subventionnés par la Communauté française. Une enquête quantitative a été réalisée, elle porte sur le cursus des élèves au sein du premier degré et à l'entrée du deuxième degré de l'ensemble des établissements secondaires organisés ou subventionnés par la Communauté française. Le ministre a consulté les partenaires habituels à savoir, les organisations syndicales, les représentants des CPMS, etc.

En parallèle, le ministre a demandé une étude qualitative à une équipe interuniversitaire formée des chercheurs du professeur Crahay à Liège et du professeur Donnay à Namur. Cette évaluation souligne des éléments importants.

(1) Ont participé aux travaux de la commission:

MM. Fontaine (Président), Bailly, Bayenet, Mme Bouarfa, M. Charlier, Mme Corbisier-Hagon, MM. Daïf, Dupont, Hardy, Henry, Huart, Léonard, Neven, Mme Pary-Mille, MM. Sénéca, Smits et Mme Vlamincek-Moreau.

Ont assisté aux travaux de la commission:

MM. Cheron, Wahl, membres du Parlement;  
M. Nollet, ministre de l'Enfance chargé de l'Enseignement fondamental, de l'Accueil et des Missions confiées à l'ONE;

M. Hazette, ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement spécial;

Mme Maréchal, ministre de l'Aide à la jeunesse et de la Santé;

M. Leroy, directeur général de la direction générale de l'Enseignement obligatoire du ministère de la Communauté française;

M. Gaspard, attaché; Mme Faidherbe, collaboratrice, représentant le cabinet de M. Demotte, ministre de la Culture, du Budget, de la Fonction publique, de la Jeunesse et des Sports;

M. Poznatek, directeur de cabinet adjoint de M. le ministre Nollet; Mme Jonckheere, conseillère juridique; M. Ponchau, collaborateur au cabinet du ministre Nollet; Mme Hicter, conseillère au cabinet du ministre Hazette;

M. Rossius, conseiller budgétaire au cabinet de la ministre Maréchal;

M. Liénard, expert du groupe PRL-FDF-MCC;

MM. Dehont, De Stercke et Dumongh, experts du groupe PS;

Mme Platteeuw, experte du groupe Ecolo;

M. Jauniaux, expert du groupe PSC.

Durant les quatre dernières années scolaires, le pourcentage d'attestations A (attestations de réussite sans restriction) est en constante diminution comme le prouve le tableau statistique figurant dans l'exposé des motifs. Ces statistiques concernent les années certifiées du premier degré et aussi chacune des années des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés de l'enseignement général.

À la lecture de ce tableau, le ministre constate, d'année en année, une régression du nombre des élèves qui réussissent au terme de leur année scolaire et ceci de la 2<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup>. Seule la 6<sup>e</sup> technique de transition fait exception avec une stabilité des réussites.

Le ministre rappelle les pourcentages de réussite pour l'ensemble des filières: 64,7 en 1997/1998, 62,9 en 1998/99 et 61,2 en 1999/2000, soit une régression de 3,5% des réussites au terme de l'année envisagée et ce, dans une vision globale, c'est-à-dire pour toutes les années au terme desquelles il y a une épreuve.

Chacun des acteurs consultés (les directions, les enseignants, les élèves, les parents, les CPMS, les syndicats) estime que le soutien pédagogique et les remédiations à apporter aux élèves en difficulté doivent pouvoir être mis en œuvre, dès le début du secondaire. Il est inadéquat d'attendre la fin du premier degré.

Le ministre souligne sa volonté de concentrer les moyens sur le premier degré. D'autres indicateurs vont dans le même sens, l'enquête de victimisation, notamment. En outre, attendre la fin du premier degré soit la fin de la deuxième année, pour entamer l'année de remédiation se révèle trop tardif.

L'ensemble des personnes concernées a aussi souligné les difficultés à organiser de façon pertinente le soutien pédagogique et ces remédiations, d'une part, faute des moyens nécessaires et, d'autre part, le besoin d'accompagnement des enseignants. En effet, l'enquête révèle que, si la réforme de 1993 n'a pas été totalement réussie malgré l'entrée en vigueur du décret « missions », c'est aussi parce qu'il n'a pas été mis en œuvre : ni les formations nécessaires ni l'accompagnement des professeurs engagés dans la réforme. C'est pourquoi le Gouvernement a institué dans son projet de décret l'accompagnement pédagogique des professeurs concernés par les deux premières années et par l'année complémentaire, située non plus au terme du 1<sup>er</sup> degré mais au terme de la première année.

Le ministre explique que le projet de décret vise à donner plus de souplesse à l'organisation du 1<sup>er</sup> degré puisqu'il autorise désormais que la remédiation d'une année complète se fasse au terme de la première année, après avoir insisté tout au long de cette première année sur la guidance nécessaire et sur la remédiation à apporter lorsque des difficultés apparaissent.

Le Gouvernement a donné au conseil de classe une dimension particulière, en ce qui concerne le suivi à apporter aux élèves en difficulté. Trois fois par an, le conseil de classe s'élargira à des professeurs de la 2<sup>e</sup> année. Ainsi, les exigences de cette année seront pris en compte par les professeurs de 1<sup>re</sup> année. Cette mesure vise à instaurer une cohérence tant horizontale, à travers le conseil de guidance, que verticale avec l'aide des professeurs de 2<sup>e</sup> année. L'objectif est de permettre aux élèves d'être suivis dans leurs difficultés par la remédiation et l'action du conseil de guidance qui se fera, en tout cas, avec communication aux parents. En effet, un appel sera lancé aux parents dès que les difficultés se feront jour, en les précisant, en expliquant le type de remédiation prévu et en attirant leur attention au soutien de l'effort de leur enfant.

A la fin de la 1<sup>re</sup> année, avant la réunion de fin d'année du conseil de classe, le conseil de guidance aura à nouveau un contact informatif avec les parents afin d'établir un état des connaissances et des compétences de l'élève. Il s'agit d'un processus d'aide et de remédiation permanent à travers la 1<sup>re</sup> année. Par ailleurs, dans l'année complémentaire, entre la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année, la remédiation est prévue sur un mode personnalisé.

Le conseil de guidance établira donc, pour l'élève en année complémentaire, un état de la situation relevant les observations formulées, en cours d'année. A partir de celui-ci, un plan de formation individualisé avec pédagogie différenciée et évaluation formative sera organisé, au cours de l'année complémentaire. Le ministre pense répondre ainsi aux objectifs du décret « missions » quant au rythme d'apprentissage des élèves.

Le ministre insiste sur le fait que l'année complémentaire ne peut pas être présentée comme une année de redoublement. A cet égard, le ministre déclare qu'il ne croit pas au redoublement pur et simple lequel consiste à recommencer l'année. En effet, celui-ci néglige les acquis que l'élève a engrangés. Au contraire, le ministre estime que ce qui est positif doit être enregistré comme tel et pris en compte dans l'organisation de l'école. Les retards en termes d'acquisition de compétences et de connaissances doivent également être pris en compte et corrigés par un programme adapté.

Où trouver les moyens ? Le ministre estime que si les moyens institutionnellement prévus y sont maintenus, il répond à la question. Il a donc limité les transferts possibles des moyens prévus pour le 1<sup>er</sup> degré vers le 2<sup>e</sup> et surtout vers le 3<sup>e</sup> degrés. Le ministre le déplore et sait que cette mesure pèsera sur l'organisation du 3<sup>e</sup> degré mais, comme il l'a déjà dit, tous les indicateurs démontrent, tous les intervenants affirment que c'est au 1<sup>er</sup> degré que le besoin d'accompagnement se situe. Pour que le départ dans l'enseignement secondaire se fasse dans de bonnes conditions, il faut garder dans le 1<sup>er</sup> degré, les moyens qui y sont prévus. Le projet de décret prévoit une exception pour des écoles dont la population scolaire est en baisse de 5 %, qui pourront opérer le transfert des périodes-professeurs, après organisation de l'année de remédiation pour autant que les classes n'excèdent pas 24 élèves, vers le 3<sup>e</sup> degré, elles pourront transférer le solde disponible; la limite du transfert restant à 5 %, évidemment.

Pour conclure, le ministre ajoute que 5 demi-journées sont prévues, en plus des deux journées de formation, en faveur de l'accompagnement des enseignants. Ces cinq demi-jours ne seront accordés qu'à condition que les élèves soient occupés, pendant ces demi-journées à des activités pédagogiques ou socioculturelles afin d'éviter que les élèves soient livrés à eux-mêmes pendant que leurs professeurs suivent une formation.

## II. DISCUSSION GENERALE

M. Neven souligne que la réforme permet de remédier à une situation, après une évaluation

de l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire. Il lui paraît évident de remédier aux difficultés des élèves au terme de la première année, comme le confirme la consultation organisée par le ministre, avant d'aboutir à cette réforme.

Le commissaire s'inquiète de la baisse des réussites, il espère que ces échecs s'expliquent uniquement par l'organisation actuelle du premier degré et de la remédiation au terme du 1<sup>er</sup> degré.

M. Neven constate avec satisfaction que la réforme proposée apporte davantage de souplesse dans l'organisation du premier degré et qu'elle introduit, d'autre part, un enseignement différencié qui permettra aux élèves de ne pas répéter purement et simplement leur première année de secondaire. Il salue le fait que, sans moyens nouveaux, le ministre tente de remédier à une situation insatisfaisante et que la réforme de 1993 n'a pas réglé. Selon lui, cette nouvelle était attendue.

M. Hardy se réjouit de l'évolution du débat autour de l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire en relation tant avec l'enquête quantitative que l'enquête qualitative. De nombreux articles dans la *Revue nouvelle* ont analysé les difficultés à créer l'adhésion à la culture du décret « missions ». Selon lui, le projet de réforme s'inscrit dans l'esprit de ce décret.

Ce commissaire marque sa satisfaction quant au fait que l'année complémentaire ne peut, en aucun cas, constituer un redoublement de l'année antérieure. Il pense que, sortir de cette culture du redoublement pur et simple alors que certains acquis ont été engrangés par l'élève, représente une étape importante.

Il souligne un deuxième élément de satisfaction: cette année complémentaire n'est pas uniquement centrée sur les cours de base, elle comprend aussi d'autres activités telles que l'apprentissage d'une méthode de travail, des analyses de situation, la gestion collective du travail, etc. Il estime que ces éléments sont fondamentaux pour rendre cette année complémentaire dynamique.

Troisièmement, M. Hardy souligne que le projet de réforme intègre une réelle prise en compte de l'individualisation, au travers du plan d'apprentissage et du ciblage des difficultés. Il estime qu'il s'agit d'une des forces de ce texte. En effet, à l'avenir, les conseils de classe seront obligés d'assumer leurs responsabilités dans cette démarche et en ce sens, le conseil de guidance lui apparaît comme une garantie quant à la philosophie du travail dans l'esprit du décret « missions ». Il insiste sur l'importance que revêt cette démarche pour sortir les élèves en difficulté des espaces de relégation. En effet, une analyse

sérieuse devra être faite en termes de prérequis, en termes de méthode de travail ... avant de guider le jeune.

Par ailleurs, M. Hardy se réjouit de l'espace de formation créé par le projet de décret. Même si la formation pouvait être développée davantage, ces cinq demi-journées permettront aux enseignants concernés de travailler dans une culture de travail en commun.

Enfin, il souligne la logique de la mobilité, de la possibilité de passerelle. En effet, un élève qui suit l'année complémentaire peut, avant le 15 janvier, rejoindre une deuxième A et cela constitue un apport dynamique. De même, un élève peut passer de deuxième A à une année complémentaire. Tout l'enjeu pour les établissements résidera dans la concrétisation de la symbolique de la deuxième année complémentaire qui devra être valorisée tant dans les lieux que dans son fonctionnement.

M. Hardy exprime une légère réserve par rapport au transfert des 5% de périodes-professeurs. Toutefois, il reconnaît, à l'instar du ministre, que le premier degré représente l'espace essentiel pour offrir aux jeunes une possibilité de prendre un nouveau départ dans leur formation. Dès lors, cette restriction ne lui pose pas de problème. Il considère qu'il s'agit d'un encouragement au respect de la culture et de l'esprit du décret « missions ». La réforme proposée constitue un outil, une pièce du puzzle pour rester dans la culture du décret « missions ».

M. Léonard constate que le ministre tire des conclusions de l'organisation actuelle du premier degré et qu'il tente d'y remédier. Toutefois, pour sa part, il considère que le système éducatif est organisé sur la base d'une incohérence fondamentale. En effet, c'est le niveau d'enseignement auquel l'élève va accéder qui fixe systématiquement comment le niveau 7 d'enseignement précédent de l'élève doit le former. Par exemple, le niveau secondaire détermine comment l'enseignement fondamental doit préparer les élèves qui doivent y accéder, l'enseignement universitaire dit comment le secondaire doit former les élèves ... Cette conception constitue, selon M. Léonard, un hiatus permanent. En effet, l'échec dans un niveau est dès lors expliqué par les lacunes du niveau d'enseignement précédent et ce langage n'est pas acceptable pour l'ancien instituteur qu'il est.

Il demande au ministre si, en termes de cohérence, il n'est pas possible d'instaurer une réelle liaison entre l'enseignement primaire et secondaire. Le projet de décret tente d'éviter que l'élève ne vive une année d'échec ou de redoublement qui consiste à un simple retour au 1<sup>er</sup> septembre de l'année précédente. S'il adhère

à l'objectif, il émet toutefois des doutes quant à la réalisation concrète de la forme très personnalisée d'apprentissage telle qu'elle est prévue par le projet de décret. Il formule le vœu que la conception de l'enseignement ne soit plus basée sur un découpage entre les niveaux d'enseignement (le fondamental, le secondaire, le supérieur). Comme en témoigne la répartition des compétences d'enseignement au sein du Gouvernement actuel, où siègent trois ministres, chacun en charge d'un niveau d'enseignement, cette conception est toujours d'actualité. M. Léonard pense que le Gouvernement devrait présenter une proposition sous la forme d'un projet de décret qui s'inscrive dans l'optique d'une plus grande liaison entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire. Il lui semble, en effet, que c'est à ce stade du cursus scolaire, que l'on peut diminuer le nombre de non-réussites.

Au nom du groupe socialiste, M. Léonard demande au ministre, d'apporter, au-delà de son projet, une solution qui empêche les enseignants de proclamer que la cause de l'échec n'incombe pas à leur niveau d'enseignement mais au niveau précédent.

Par ailleurs, il souhaite que le projet atteigne l'objectif. Toutefois, il émet des réserves quant à la réalisation, dans la pratique, de l'individualisation des apprentissages qui, pourtant, est le rêve de tous les enseignants.

Le ministre répond que cinq demi-journées sont prévues pour la formation des enseignants concernés, en effet, l'encadrement des enseignants s'avère une nécessité.

M. Cheron interroge le ministre sur l'évaluation de la réforme qu'il initie aujourd'hui, via ce projet de décret. Au-delà du vote de cette réforme, comment sera-t-elle appréciée? S'appuyant sur l'intervention de M. Léonard, il demande au ministre quels seront les critères et les formes précises de l'évaluation.

Le ministre rappelle que M. Neven s'est fait l'écho de critiques formulées dans les écoles sur l'organisation actuelle du 1<sup>er</sup> degré, comme il l'a dit et comme l'enquête l'a révélé, un nombre très important d'enseignants du 1<sup>er</sup> degré se trouvent mal à l'aise dans la structure qui leur a été proposée. Cela dit, sans vouloir polémiquer, il faut reconnaître que certaines écoles ont fait des efforts pour intégrer les réformes de 1993 et 1997. Le ministre rend hommage aux écoles qui, dans tous les réseaux, ont tenté de se couler dans ce continuum pédagogique de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> années mais il reconnaît que l'impression générale est que la réforme n'était pas préparée et qu'elle a été parfois refusée.

M. Neven a interrogé le ministre sur la pertinence de la solution proposée afin d'améliorer

les résultats des élèves. En d'autres termes, le dysfonctionnement du 1<sup>er</sup> degré est-il le seul responsable de la régression constatée dans les résultats de l'enseignement secondaire? Le ministre rappelle l'évolution vers la pédagogie des compétences et la réforme de cours aussi importants que les cours de sciences par exemple, qui s'inscrivent aussi dans la logique d'un meilleur balisage de la progression des élèves.

Le ministre est convaincu que l'on a intérêt à soutenir la motivation des élèves dès le départ de l'enseignement secondaire. Il croit vraiment que l'ambiance qui s'est installée dans les écoles où les élèves imaginent que l'on passe automatiquement de 1<sup>re</sup> en 2<sup>e</sup> année nuit aux résultats. Il faut tenir un autre langage. Dès lors, le ministre ne propose pas de « mesure-sanction » mais il faut que les élèves sachent que, s'ils ne progressent pas, il y aura pour eux, de toute façon, à rendre compte de cette non-progression. Dans le même temps, ils doivent savoir que l'école prendra en charge leur lenteur voulue ou non.

Le ministre s'inscrit dans une tentative d'améliorer l'enseignement secondaire. Il reconnaît en effet qu'il ne peut affirmer que cette réforme sera pleinement efficace. Il n'est pas assuré que la réforme constituera un succès mais il estime que l'on doit veiller à orienter tout le corps enseignant dans la même direction. La réforme actuelle pourrait mieux réussir que celle de 1993 si des informations sont diffusées, les formations et le mode d'accompagnement prévus.

Le ministre remercie M. Hardy pour ses observations. En effet, la réforme s'inscrit dans l'esprit du décret « missions » et de ses objectifs, notamment dans la prise en considération du rythme des élèves. Si le ministre insiste sur la nécessité du soutien de la motivation des élèves, il ne faut pas être impitoyable avec ceux qui ne suivent pas. Le projet de décret s'inscrit dans une logique de remédiation, l'année complémentaire multiforme devrait, en principe, permettre de corriger, d'améliorer, d'amender et de renforcer les points faibles de première année.

Le ministre déclare que la souplesse de l'année complémentaire permettra aux élèves d'acquérir des compétences transversales et une méthode de travail. Le ministre explique que, souvent, on émet l'hypothèse que les élèves ont une méthode de travail et on ne leur montre pas comment exercer leur mémoire, comment faire un résumé. Si l'enfant n'a pas acquis ces moyens de s'acculturer, il ne les aura probablement jamais si on ne prend pas le temps de les lui expliquer. C'est un des objectifs de l'année complémentaire au cas où les remédiations, en cours d'année, n'ont pas permis de le faire.

Le ministre demande à M. Léonard de convenir qu'il n'a jamais dit que c'était la faute

du primaire. Il ne le dira jamais. Le ministre pense que la massification dans l'enseignement secondaire oblige à prendre les élèves tels qu'ils sont. Toutefois, des souhaits peuvent être formulés à l'égard de l'enseignement primaire, et de l'intérêt des parents pour la scolarisation de leurs enfants. En aucun cas, ces facteurs ne peuvent permettre de dégager la responsabilité des enseignants. Ils doivent tenir compte des capacités des élèves, de leurs aptitudes et de leurs acquis et, à partir de là, forger leur scolarité dans l'enseignement secondaire. C'est dans ce cadre que le ministre plaide pour l'individualisation de la remédiation et pour que l'année complémentaire permette à l'élève d'acquérir le rythme dans une évaluation formative, dans une pédagogie différenciée et individualisée.

Le ministre déclare qu'il s'agit d'un pari et il espère le gagner même si, dans ces matières, il n'a aucune certitude. Le ministre pense agir dans le sens de l'intérêt général mais nul ne connaît les résultats que la réforme engendrera.

Le ministre croit vraiment que, en parlant de motivation, de remédiation continue, d'individualisation et d'évaluation formative, il met en œuvre les moyens qu'il faut.

Quant à l'évaluation de cette réforme, le ministre rappelle qu'une collaboration a été instaurée avec des services universitaires, qui sont prêts à la poursuivre. Le ministre verra comment évaluer cette réforme, au terme de 2 ou 3 ans, en collaboration avec ces services. Toutefois, il souligne la nécessité de se donner un peu de temps. En effet, il faut que les élèves qui s'inscriront à la rentrée dans cette nouvelle organisation puissent produire des résultats comparables à ceux étudiés. L'évaluation est, en tout cas, au programme du Gouvernement, le contact est établi avec le professeur Crahay, notamment, qui souhaite suivre la réforme.

M. Léonard souligne que le ministre n'a pas répondu à sa demande quant à la liaison entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire. Il ajoute que le décret relatif aux travaux à domicile<sup>(1)</sup> limite désormais le temps du travail à domicile en 6<sup>e</sup> année primaire à environ 30 minutes, alors que deux mois plus tard, dans l'enseignement secondaire, le temps de travail à domicile passe à une heure trente avec une série de professeurs différents.

Ce commissaire insiste, en termes de politique d'enseignement, sur la nécessaire continuité et la nécessaire cohérence entre le primaire et le secondaire. Il souligne le fait qu'il faut aller au-

delà de la réforme proposée aujourd'hui par le ministre. En effet, la remédiation ne porte que sur un élément sans envisager l'ensemble du cursus. M. Léonard constate que l'on travaille en « saucissonnant » les problèmes.

Le ministre rappelle qu'actuellement pour 36 heures de présence à l'école, l'élève suit 32 heures de cours provoquant ainsi automatiquement quatre heures d'études à l'horaire. Il s'agit aussi, selon le ministre, d'une donne à intégrer.

M. Léonard réplique que l'on passe de 28 à 32 heures.

Le ministre insiste, pour sa part, sur l'utilisation des heures d'études à l'étude. Le ministre demande donc à M. Léonard de prendre en compte que des travaux seront réalisés à l'école pendant ces heures.

M. Charlier constate qu'il a fallu du temps pour que la majorité soit en nombre.

M. Charlier rappelle que le ministre présente un projet de réforme auquel il tenait beaucoup, comme en attestent ses nombreuses déclarations à la presse quant à sa volonté de réformer la réforme. Il tient à rappeler pourquoi la réforme de 1993 a été mise en place. Les objectifs de cette réforme ont été largement partagés, notamment quant à la problématique du redoublement. En 1980 déjà, l'université de Liège disait que le redoublement démotivait les élèves et qu'il ne constituait ni un moyen de régulation ni même de régulation des rythmes scolaires. Cette étude souligne que le redoublement est peu efficace, peu objectif, peu valide et qu'il génère un sentiment de dévalorisation. S'ajoute à cette problématique la perte de moyens financiers dans l'enseignement suite au début de la communautarisation.

Dans le contexte de l'époque, la perte de moyens financiers, non négligeable est entrée en ligne de compte. Toutefois, M. Charlier relève que les statistiques montraient qu'en Communauté française, même par rapport à la Communauté flamande, le taux d'échec et de redoublement était nettement supérieur et injustifié.

Au-delà des aspects financiers, la réforme de 1993 était nécessaire. Dans les années 90, par les réformes de structure opérées, l'action éducative s'est transformée et les effets de cette réforme se prolongent aujourd'hui.

L'étude que le ministre a sollicitée auprès d'une équipe interuniversitaire démontre que manifestement, toute la communauté éducative constate qu'une évolution s'est produite dans les conceptions méthodologiques et didactiques. Elle démontre aussi que cette évolution est lente parce qu'elle demande des changements de mentalités. M. Charlier pense qu'il fallait

(1) Projet de décret modifiant le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre Doc. 147 (2000-2001) n° 1.

provoquer ces changements de mentalités et que la réforme de 1993 a eu le mérite de provoquer des réflexions qui ont induit des changements de mentalité, même s'ils ne sont pas généralisés. L'autonomie des pouvoirs organisateurs et des établissements scolaires, la volonté des directions et des enseignants, ralentissent le changement des comportements d'autant, comme le démontre l'étude, que la formation des enseignants ne correspond pas à l'évolution méthodologique, pédagogique ou didactique. En effet, la formation initiale n'a pas évolué et la formation continuée a fait et fait encore défaut.

M. Charlier demande au ministre s'il était donc opportun de réformer la réforme si tôt ou si au contraire il fallait engager une formation continuée approfondie et adaptée aux nouvelles méthodes qui auraient dû être induites par la réforme du 1<sup>er</sup> degré. Cette remarque vaut également pour l'enseignement du fondement.

Ce commissaire rejoint les arguments de M. Léonard: malgré la conception globale de l'école du fondement dans le texte, il y a encore, sur le terrain, des cloisonnements, des ruptures qui, inévitablement, ont des incidences sur les comportements pédagogiques des enseignants. Ne fallait-il pas, dès lors que l'on est dans la procédure des cycles, engager une réflexion approfondie sur la structure même et sur l'homogénéité plus grande de l'école du fondement puisqu'il s'agit d'un ensemble constitué de 3 cycles?

Or, si on évoque les cycles, M. Charlier constate que la transition n'est pas faite puisqu'on évoque toujours l'entrée en 1<sup>re</sup> année puis en 2<sup>e</sup> et non l'entrée dans le premier degré du secondaire. En effet, le premier cycle de l'enseignement secondaire termine les cycles de l'école du fondement. Dans l'esprit des parents, ce n'est ni clair ni cohérent. Dès lors, ne serait-il pas possible, sur le plan administratif, d'inscrire l'élève dans le premier degré sans distinction entre 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> année ou année complémentaire, parce que son évolution dans le 1<sup>er</sup> degré est d'atteindre les socles de compétences? En effet, il faut changer les mentalités des enseignants, des directions, et surtout des parents, qui n'ont pas encore la perception des changements.

M. Charlier se réfère à toutes les études réalisées sur la réforme du 1<sup>er</sup> degré et constate que, de manière quasi unanime, tout le monde partage les objectifs de la réforme de 1993. Il cite l'étude du CERISIS (LTCL) qui rappelle que l'origine de la réforme était «qu'il fallait une école nouvelle, plus égalitaire, plus épanouissante, plus efficace et, en particulier, le redoublement, l'orientation précoce des élèves ainsi que la pédagogie transmissive se sont vus dénoncés par leur manque d'efficacité, leur participation à la reproduction des inégalités sociales ou scolaires et la faible contribution à

l'épanouissement des élèves». Ces objectifs ont guidé la réforme de 1993, M. Charlier estime d'ailleurs qu'on ne peut pas les gommer aujourd'hui parce qu'ils transcendent toujours cette réforme et lui semblent d'ailleurs toujours valables.

La question qui se pose, selon M. Charlier, c'est de savoir si le temps écoulé, depuis la réforme mise en œuvre au cours de l'année scolaire 1995/1996, est suffisant pour en évaluer les résultats. M. Charlier s'interroge également sur les statistiques disponibles pour 4 années seulement alors qu'il s'agit d'une réforme assez ambitieuse dont les impacts sont considérables. L'étude de l'équipe interuniversitaire montre d'ailleurs que les chiffres ne permettent pas forcément de tracer des lignes pour l'avenir. De plus, certaines statistiques peuvent être sujettes à interprétation. Dès lors, M. Charlier estime dangereux de fonder la réforme de la réforme sur des statistiques, après un délai si court d'autant qu'elles peuvent être interprétées de différentes manières.

Il évoque alors les acteurs qui ont participé à cette réforme dont le rôle lui apparaît fondamental. En effet, réformer un décret ne peut suffire, il faut une réelle volonté de l'appliquer, surtout lorsqu'il faut changer des mentalités. Il faut laisser du temps, et plus la réforme est ambitieuse, plus il faut du temps au temps!

M. Charlier se réfère alors à l'étude sur les procédures de remédiation au 1<sup>er</sup> degré réalisée à la demande du ministre Hazette, par une équipe interuniversitaire composée par le service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège et par le département «éducation et technologie» des facultés universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur.

A la lecture de l'étude qui a questionné un certain nombre de directeurs d'établissement, M. Charlier est frappé par leurs réactions. Premiers porteurs de cette réforme, ils ont eu et ont toujours à être des acteurs majeurs sur le terrain pour faire réussir une réforme. Face à leurs réactions, parfois édifiantes, il estime qu'une formation des chefs d'établissement devrait être organisée.

Selon M. Charlier, il y a une méconnaissance manifeste des tenants et des aboutissants des orientations prises par le législateur. C'est à la fois inquiétant et à la fois, malheureusement, normal parce que l'effort d'information fait parfois défaut. L'administration pourrait informer davantage mais ces chefs d'établissement pourraient suivre une formation à l'application des nouvelles réformes.

Par ailleurs, les chefs d'établissement répètent que, même si les cycles ne semblent pas réellement en place dans les écoles, ils constituent

un aspect particulièrement positif de l'organisation par degré. Le travail par socles de compétences se met en place mais c'est loin d'être gagné. Les directions l'affirmaient déjà en juin 2000, lors de la mise sur pied de la première année complémentaire en 1995/96, et à l'occasion de la réforme de 1994. La réforme répond donc à la réalité, toutefois M. Charlier ne peut que constater les résistances à celle-ci, soulignées par l'étude. Ces réticences résultent d'habitudes, de pratiques pédagogiques et didactiques venant du passé, de la formation initiale. Une nouvelle réforme, aussi importante n'est pas forcément admise par les chefs d'établissement ni par les enseignants et encore moins par les parents.

Il ajoute que, même en l'absence de réforme, les enseignants auraient abouti à l'apprentissage par compétences. Pour M. Charlier, il faut, dès lors, réfléchir à la manière dont on peut imposer une réforme alors qu'elle n'est pas préparée sur le terrain. Le tort a peut-être été, à l'époque, d'imposer une accumulation de réformes, certes logiques dans leur cohérence et dans la modification des structures mais pas forcément préparée sur le terrain. Il se demande donc ce qu'il adviendra de la réforme proposée aujourd'hui par le ministre.

M. Charlier constate que l'étude met en lumière que les directeurs d'établissement se réfèrent peu à la pédagogie différenciée, bien qu'elle apparaisse en filigrane de leurs réponses au questionnaire. Selon lui, les directions d'établissement soit ignorent soit écartent cet aspect pédagogique, pourtant majeur dans la réussite de la réforme.

L'étude met en évidence que l'évaluation, élément également important de la réforme, constitue l'étape de la leçon ou de toute action pédagogique la plus mise entre parenthèses, non par manque de volonté mais par manque de techniques de docimologie, indispensable pour mettre en œuvre une évaluation formative. L'étude révèle qu'il s'agit de la pierre d'achoppement principale de la réforme. M. Charlier a été interpellé par la réponse d'un directeur d'établissement; « celle-ci (la réforme) a surtout secoué au niveau de l'évaluation. Comment évaluer en cours de route, faut-il continuer à évaluer uniquement en fin d'année? ».

Si ce commissaire reconnaît les mérites de l'étude commandée par le ministre, il n'en est pas moins interpellé par ses conclusions et les réponses de la communauté éducative. En effet, sur des aspects aussi fondamentaux, les chefs d'établissement eux-mêmes montrent des lacunes ou un manque de volonté d'aller plus avant dans ces réformes fondamentales.

M. Charlier estime que les besoins de formation sont unanimement reconnus par les chefs

d'établissement qui n'hésitent pas à dénoncer une absence totale de suivi de la réforme et d'encadrement, ce qui interpelle l'administration et doit, en tout cas, interpeller les décideurs politiques.

M. Charlier estime que l'étude montre que tant les enseignants que les parents ont, avant tout, retenu de la réforme que les élèves ne pouvaient plus doubler alors qu'ils n'ont pas intégré d'autres changements aussi fondamentaux que les socles de compétences, l'évaluation formative, le changement de pédagogie. Si la grande majorité des acteurs de la réforme n'ont retenu que cet aspect de la réforme, les difficultés de réussite sont compréhensibles. Si, comme le révèle l'étude, l'élément clef de la réforme constitue pour les enseignants, les parents et les enfants, le non-redoublement, il est opportun de s'interroger sur le comportement adopté par certains enseignants.

En effet, M. Charlier souligne que bon nombre d'entre eux ont investi en vue de réussir la réforme parce qu'ils en étaient imprégnés et qu'ils avaient compris que le non-redoublement impliquait un changement de pédagogie, d'approche de la méthode et de vision de l'élève. Comme le montre l'étude, avec des moyens inchangés, bon nombre d'expériences ont été mises en œuvre dans une conception différente. M. Charlier souligne qu'avec des moyens financiers inchangés, il fallait trouver des initiatives et des techniques nouvelles sans y être nécessairement formés. Il salue le courage pédagogique de ces enseignants et qui ont été des moteurs, qui ont, dans certaines écoles, incité à des réflexions majeures sur la vision du premier degré. Toutefois, ces enseignants ne constituent pas une majorité.

M. Charlier insiste sur la perception de la notion de la réussite marquée par les techniques passées. L'étude remarque que « la notion de compétences ne rentre que peu en ligne de compte. Au contraire du non-redoublement, le travail par compétences semble faire partie de la face invisible de l'iceberg « réforme ». » M. Charlier constate que les enseignants éprouvent des difficultés à transposer, dans leur pratique, la notion théorique de compétences. Il lui semble qu'il s'agit d'un des éléments difficiles, liés sans doute au manque de formation voire d'information.

Pour beaucoup d'enseignants, atteindre un socle de compétences dans un cycle où le redoublement n'était pas prévu, était considéré comme une baisse de niveau. Les enseignants critiquent les socles de compétences tels qu'ils ont été définis, ils les perçoivent comme une baisse de niveau. Cette analyse interpelle M. Charlier parce que, lors de l'adoption, à l'unanimité, des socles de compétences, les parlementaires n'avaient pas cette vision, au



contraire. En effet, les socles représentaient un minimum à atteindre et s'inscrivaient dans un souci égalitaire. Ils étaient conçus comme des objectifs généraux communs, les objectifs spécifiques étant laissés à l'autonomie pédagogique. Cette vision des socles de compétences était égalitaire et dynamique. Or, elle est perçue de manière réductrice et non positive. C'est pourquoi, M. Charlier considère qu'il est important de reconnaître que le législateur n'a pas atteint l'objectif visé.

A travers la lecture transversale de l'étude, M. Charlier constate que les enseignants n'ont pas compris que l'évaluation devait être permanente et que la notion de cycle apparaît davantage comme une structure homogène dans laquelle on n'a pas des étapes à franchir. Dès lors, il revient à sa proposition d'inscrire l'élève dans le 1<sup>er</sup> degré, dans lequel on évolue à son rythme et non pas en 1<sup>re</sup> ou en 2<sup>e</sup>. En effet, la référence à la 1<sup>re</sup> et à la 2<sup>e</sup> année restructure le cycle comme par le passé et ne donne pas la vision de l'évolution de l'élève à son rythme, alors qu'il s'agit d'un élément majeur de la réforme et des socles de compétences.

M. Charlier évoque alors la problématique de l'hétérogénéité des classes, perçue par les enseignants comme un handicap et non une richesse en se référant à une étude de l'université de Mons, « Identification des obstacles à la maîtrise des socles de compétences en activités d'éveil — Unité de technologie de l'éducation UMH ( dans la revue *Le Point de la recherche en éducation*) ». Elle concluait que l'hétérogénéité constitue un élément positif. L'enseignant peut utiliser, comme un atout d'apprentissage, le fait que les élèves de niveaux différents, à l'instar de certaines expériences dans l'enseignement fondamental, soient ensemble. En effet, l'aide d'un condisciple d'un âge différent constitue un renforcement dans le processus d'apprentissage. M. Charlier se dit interpellé par la perception négative de l'hétérogénéité par les enseignants qui éprouvent des difficultés à traiter, dans une même classe ou dans un même groupe, des élèves de niveaux différents.

Quant aux compétences transversales, l'étude de l'université de Mons, se basant sur d'autres études, dit d'ailleurs « tout apprentissage doit se dérouler en situation. C'est le premier temps de la démarche didactique, c'est la conceptualisation ». Cette étude conclut que « les difficultés liées au contexte d'acquisition des compétences sont particulièrement grandes quand on parle de compétences transversales, c'est-à-dire compétences que l'élève devra être capable de manifester à travers différentes disciplines ».

Cette étude confirme donc également les difficultés des enseignants lorsque, sortant des socles cloisonnés, ils alignent leur pédagogie sur

une transversalité. Ce commissaire considère que la réforme mise en place en 1994 et appliquée en 1995/1999, n'est peut-être pas encore à maturité parce que certains enseignants n'ont pas eu le temps de l'intégrer, certains n'en ont pas eu la volonté ou ont manqué d'incitants, etc. Le législateur est impliqué dans la réforme. Dès lors que la réforme de 1994 n'est pas à maturité, il estime peu opportun de se lancer déjà dans une nouvelle réforme.

M. Charlier réitère sa remarque: le temps écoulé entre la réforme de base et celle proposée aujourd'hui est-il suffisant? Le recul est-il suffisant pour évaluer la nécessité de réformer la réforme?

L'étude révèle que les élèves souhaitent des professeurs disponibles, positifs, passionnés et respectueux. L'étude dit « la grande majorité des élèves souhaite davantage de disponibilité de la part de leurs professeurs », « un bon prof, pensent certains, est un prof qui encourage, qui stimule, qui croit en ses élèves, qui fait confiance, qui est juste et exigeant, qui est passionné et passionnant, qui est attaché à sa discipline » et qui progresse avec un certain nombre d'aspects positifs détaillés par l'étude.

M. Charlier estime que la vision des élèves est positive. Toutefois, un des grands problèmes qu'ils rencontrent, c'est le passage entre le primaire et le secondaire. M. Charlier souligne que cela repose le problème de la rupture évoquée par M. Léonard. N'était-il pas utile avant de s'engager dans une nouvelle réforme de s'interroger sur la cohérence de l'école du fondement? N'était-il pas utile de se demander si la transition entre l'enseignement primaire et secondaire ne constitue pas un handicap majeur? Avant de s'engager dans une nouvelle réforme, ne fallait-il pas envisager, aussi, la mobilité des enseignants et accepter la formation initiale? A cet égard, le PSC a souvent défendu l'idée que, dans l'école du fondement, des régents puissent disperser des cours dans le dernier cycle de l'école primaire. Parallèlement, on devrait envisager, avec une formation continuée de courte durée, que des instituteurs enseignent dans le premier degré de l'enseignement secondaire et donc toujours dans l'école du fondement.

Ces questions, souligne M. Charlier, ne sont pas résolues. Demain, lorsque la problématique du traitement des instituteurs sera réglée soit en 2005, puisqu'à ce moment, régents et instituteurs seront au même barème, il se demande si la question de leur mobilité sera résolue. Il plaide en faveur de la mobilité des instituteurs et des régents au-delà des cours de langues modernes ou d'éducation physique pour assurer la cohérence de la structure de l'école du fondement jusqu'à 14 ans et une meilleure vision des socles de compétences qui commencent à la fin du

maternel et se terminent à 14 ans. Il rappelle que c'est conforme à la volonté du législateur de ne pas pré-orienter l'élève et de supprimer le redoublement en faveur de la remédiation. S'il soutient que l'on gomme le redoublement, il déclare qu'il ne faut pas laisser, dans l'esprit des pédagogues et des enseignants de terrain que cela gomme les difficultés. Au contraire, il faut conscientiser: ne plus doubler accroît les difficultés sur le plan de l'évaluation, sur le plan de la pédagogie, de la méthodologie et de la didactique.

M. Charlier souligne que les élèves ont une vision assez intéressante de l'école et du premier degré, en particulier. Ce qu'il retient c'est que la peur n'a pas disparu dans le chef des élèves. Cela le rassure et l'inquiète. La conclusion du chapitre de l'étude consacré à la perception des élèves montre que c'est la peur et non la motivation qui fait travailler les élèves. Cela rassure ce commissaire de savoir que les élèves éprouvent encore un certain stress, facteur stimulant de réussite, selon lui. Toutefois, il s'inquiète du fait que c'est la peur qui guide le travail de l'élève et non la motivation. M. Charlier considère que l'on n'a pas réussi le transfert psychologique basant le travail et la réussite sur la motivation et non sur la peur de l'échec, la peur de déplaire à ses parents, ses professeurs, la peur de rater ses études et sa vie. Il estime qu'un énorme travail psychologique de persuasion reste à fournir auprès du jeune quant à l'intérêt de l'acquisition de compétences. Cette peur est peut-être induite par les parents et cette peur consiste aussi à se retrouver en 2<sup>e</sup> professionnelle.

M. Charlier témoigne que les parents souhaitent le maintien de leurs enfants dans le premier degré afin de réussir leur 2<sup>e</sup> année en enseignement général dans le seul but d'éviter l'enseignement professionnel. Il s'inquiète de ce concept de la réussite qui passe nécessairement dans le général, quoiqu'il en coûte.

Ce commissaire explique que l'étude montre que les parents regrettent que les élèves ne doublent plus. M. Charlier n'est pas surpris parce que les parents veulent reproduire ce qu'ils ont connu. Dans l'esprit des parents, le redoublement n'apparaît pas comme négatif mais bien comme positif. Dès lors, l'enseignant est confronté, d'une part, à une réforme qui ne permet plus le redoublement et, d'autre part, les parents qui restent défenseurs du redoublement. Il reconnaît qu'il n'est pas aisé, pour l'enseignant ou le chef d'établissement; d'expliquer aux parents que, ce n'est pas parce que l'élève ne double pas, qu'il réussit sans difficulté et sans effort. Cette situation a aussi entaché la perception positive de la réforme auprès des parents.

M. Charlier souligne que les parents sont opposés aux examens non parce qu'ils pénali-

sent l'élève mais bien parce qu'ils les pénalisent, eux. C'est parce qu'ils sont soulagés de la suppression de cette épreuve qu'ils considèrent que l'évaluation sur l'année est positive. Ce commissaire insiste sur le choix des parents en faveur d'éléments qui leur facilitent la tâche.

M. Charlier aborde alors le chapitre 5 de l'étude intitulé «Des freins par rapport à des attitudes prônées par la réforme». Deux colonnes présentent 24 points, d'un côté les attitudes prônées par les promoteurs de la réforme et de l'autre, les attitudes freinant le développement de la réforme. M. Charlier estime cette comparaison intéressante. Elle révèle notamment la rupture qu'il a déjà commentée entre le primaire et le secondaire. L'étude montre que l'enseignement du fondement en continuité de 5 à 14 ans est freiné par les nombreuses ruptures entre l'enseignement primaire et le secondaire; les enseignants disent: «Les enfants arrivent de primaire avec de plus en plus de lacunes dans les choses fondamentales.»

Par ailleurs, la réforme prône qu'il faut considérer l'enfant dans sa globalité et non par strates. Le frein à la réforme s'explique par le fait que les enseignants perçoivent l'enfant uniquement comme élève. Ils déclarent qu'ils ne sont ni assistants sociaux ni psychologues et que, de plus, ils ne doivent pas se substituer aux parents. Ils considèrent que leur rôle se limite à faire de la pédagogie et de la didactique et non de la psychopédagogie.

Quant à l'évaluation formative, élément fondamental dans la conception des cycles, les enseignants la freinent dans la mesure où pour eux, évaluer c'est sanctionner un résultat. M. Charlier souligne que la notion de sanction réapparaît et implique donc les notions d'échec et de redoublement. On reste donc dans le schéma classique où évaluer c'est sanctionner et non remédier aux lacunes que l'on met en évidence dans une évaluation formative.

M. Charlier note qu'en ce qui concerne l'aide à l'élève dans le choix de son orientation, le frein réside dans le fait que l'orientation se fait non par choix positif mais par élimination, revenant ainsi à la hiérarchisation des filières.

M. Charlier souligne que la conception des compétences transversales est freinée par le discours marqué par l'enseignement par discipline et non par le travail au sein d'une équipe pédagogique avec une approche transversale. Le cantonnement des disciplines persiste donc.

M. Charlier estime que les vingt points abordés dans ce chapitre de l'étude représentent une bonne synthèse des problèmes constatés sur le terrain. Une conclusion importante lui paraît devoir être soulignée. L'étude reconnaît en effet que «la réforme a eu comme conséquence

d'accélérer le questionnement sur les pratiques pédagogiques », ce qui était un de ses objectifs.

M. Charlier se réjouit que l'étude montre que la réforme ait modifié la prise en compte de la personne de l'élève, il cite un passage de l'étude: « Même si bon nombre d'enseignants n'ont pas attendu la réforme pour s'adapter à l'enfant, le passage automatique et l'exigence de garantir à chacun l'acquisition de socles de compétences ont modifié la prise en compte de l'élève. »

M. Charlier considère qu'une autre conséquence positive de la réforme, c'est que, quoi qu'on en dise, elle a amené une nouvelle définition du rôle de l'enseignant. En effet, l'étude montre que « bon nombre d'enseignants reconnaissent qu'un glissement est en train de s'opérer, de transmetteur de connaissances, l'enseignant est amené à devenir accompagnateur d'apprentissage. La réforme a clairement poussé les enseignants à travailler en équipes ». Ce commissaire souligne que la réforme a incité beaucoup d'enseignants à se remettre en cause et même, pour certains, à s'engager dans des formations continuées.

De la note de synthèse sur la réforme du 1<sup>er</sup> degré, M. Charlier tire une conclusion: trop tôt pour conclure. M. Charlier estime, en effet, que le ministre va trop vite dans sa réforme de la réforme. Comme le dit l'étude « de manière générale, toute réforme importante ne dévoile pleinement ses effets qu'après un certain temps de mise en place ». Par ailleurs, l'étude se réfère à une série d'auteurs qui ont montré que, par exemple, dans le système éducatif français, les réformes nombreuses n'ont engendré leurs effets réels qu'au terme de plusieurs années. Dès lors, M. Charlier conclut qu'il aurait fallu davantage de temps avant de s'engager dans une réforme de la réforme.

Il note que l'étude ajoute « qu'en ce qui concerne la réforme du 1<sup>er</sup> degré, il est impossible, à l'heure actuelle, d'établir lesquels des objectifs poursuivis ont été atteints ou non ». M. Charlier souligne qu'il n'est pas possible pour ces spécialistes, après une étude qu'il qualifie de fouillée auprès d'un échantillon représentatif, de tirer des conclusions sur les objectifs de la réforme.

L'étude en explique les raisons, M. Charlier se borne à en citer quelques phrases: « parce qu'on constate, par exemple, que bon nombre d'établissements ont mêlé un double jeu, tiraillés entre deux logiques, celle de l'évaluation traditionnelle et celle de l'évaluation par compétence ». Il illustre l'aspect de double jeu par un exemple: un élève est en 1<sup>re</sup> A, passe en 2<sup>e</sup> professionnelle et revient en 2<sup>e</sup> A. La 2<sup>e</sup> professionnelle a été une année de remédiation mais celle-ci permet de revenir en 2<sup>e</sup> A. Cet

exemple montre que la pratique ne s'inscrit pas toujours dans la philosophie de la réforme.

M. Charlier cite à nouveau l'étude quant à la continuité de l'apprentissage: « plus que jamais, il importe que les enseignants distinguent clairement les concepts d'évaluation sommative et d'évaluation formative ». L'étude constate que le questionnement des enseignants fait apparaître un trouble persistant autour de cette question. Ils ne font pas clairement la distinction entre une évaluation sommative, certificative et une évaluation formative, alors que cette dernière représente un des axes majeurs de la réussite d'un cycle. Les enseignants considèrent qu'il s'agit de jargon pédagogique. M. Charlier redit que certains enseignants n'ont pas compris, pas perçu, par manque d'information ou de formation, les objectifs et les concepts développés dans la réforme. A l'égard de l'évaluation formative, ils se demandent en quoi elle consiste et comment la pratiquer.

M. Charlier estime que le ministre, en initiant une réforme de la réforme, va trop vite. Cela lui paraît trop tôt et trop mal. Il pense qu'elle se fait parce que le ministre se base sur des statistiques, qui peuvent être interprétées ou contestées. M. Charlier se réfère à d'autres statistiques: l'évolution des pourcentages de réussite jusqu'en 1999 en deuxième année commune, par exemple pour Liège et Tournai. On distingue les attestations A, B, C, les variations constatées ne sont pas dramatiques, depuis la mise en place du premier degré en 1994 ou même de la première année complémentaire en 1995-1996. En effet, des fluctuations tant à la baisse qu'à la hausse sont constatées. Il cite quelques chiffres pour étayer son propos. A ce sujet, M. Charlier demande au ministre que les chiffres qu'il a fournis puissent aussi distinguer les attestations A, B, C.

M. Charlier s'interroge donc sur les effets réels de l'organisation du premier degré sur la réussite des élèves. Il met en doute que l'on puisse valablement se baser sur des statistiques sur une période si courte pour élaborer une réforme. De plus, de nombreuses expériences positives ont été menées et ont débouché sur des résultats satisfaisants. M. Charlier reconnaît qu'elles ne sont pas généralisées. Il déclare qu'un effort d'information et de formation continuée des enseignants doit être consenti dans tous les réseaux. En effet, les enseignants n'étaient pas préparés à la réforme. Certains ancrés dans leurs habitudes n'ont pas pu s'adapter.

Tout n'est donc pas à jeter dans la réforme. Pour conclure, M. Charlier émettra 5 critiques majeures sur le projet du ministre.

D'abord, la première: le parcours du projet de réforme l'interpelle. Il a lu un projet de texte

qui était à l'étude au cabinet du ministre Nollet où l'année complémentaire était conçue pour acquérir une méthode de travail alors que le projet actuellement déposé fait référence à l'année complémentaire pour acquérir un rythme d'apprentissage et davantage d'efficacité. Même si les deux optiques ne sont pas incompatibles, M. Charlier rappelle que l'on se situe toujours dans l'école du fondement et demande au ministre de veiller à la cohérence de la conception de la remédiation.

La deuxième critique vise le programme individualisé de remédiation qui lui paraît intéressant dans l'approche d'une conception de pédagogie différenciée mais M. Charlier s'interroge sur la mise en pratique. Quel sera le groupe de référence? Une classe particulière pourra-t-elle être créée? L'encadrement sera-t-il suffisant? Comment pourra-t-on définir ces programmes à la carte pour remédier aux difficultés des élèves?

Sa troisième critique concerne le conseil de guidance. Il le qualifie de « machin assez inopérant ». En fait, le ministre y regroupe tous les enseignants du premier degré, ce qui dans le cas de certains gros établissements aboutira à un conseil de guidance pléthorique. De plus, tous les enseignants de 2<sup>e</sup> ne connaissent pas l'élève. Le conseil de classe, tel que prévu dans le décret « missions », lui paraît suffisant eu égard à sa composition et à sa mission. Pourquoi faut-il élargir le conseil de classe pour instaurer un conseil de guidance dont les trois ou quatre réunions annuelles alourdiront encore l'organisation et grèveront le temps des enseignants? M. Charlier ne voit pas ce que ce conseil de guidance apportera à l'élève puisque le conseil de classe remplit déjà bien cette mission.

Sa quatrième critique concerne l'interdiction du transfert des 5 % de périodes-professeurs. M. Charlier est d'accord avec le ministre sur le fait que le premier degré a effectivement besoin de ces 5 %. Toutefois, il craint que, dans certaines écoles, le fait de ne pas disposer de ces 5 % dans les deux autres degrés, pénalise l'organisation de certaines options, parce que le NTPP n'est pas suffisant ou entraîne des groupes-classes plus importants, induisant un nombre supplémentaire d'échecs. Certes, des dérogations sont prévues mais elles sont lourdes, difficiles à obtenir. M. Charlier suggère au ministre d'attendre le refinancement effectif de la Communauté française et donc la possibilité d'augmenter le NTPP. Actuellement, au vu du NTPP déjà limité, le ministre risque de pénaliser les deux autres degrés par l'absence de ce transfert, parfois indispensable au maintien de certaines options ou certains groupes-classes.

Enfin, sa dernière critique porte sur les cinq demi-jours d'activités socioculturelles pendant la formation des enseignants, qui, à son estime,

touchent aux 182 jours. S'il est d'accord avec le principe, il demande au ministre si les réunions du conseil de guidance sont comprises dans ces 5 demi-jours. Dans l'affirmative, qui assurera les activités puisque tous les enseignants siègeront au sein de conseil de guidance? En outre, il craint la dualisation entre les établissements en fonction des moyens. Il demande pourquoi ce type d'activités n'est pas envisagé dans les autres degrés de l'école du fondement.

M. Charlier conclut que la réforme de la réforme intervient trop tôt, trop vite et trop mal pour les cinq raisons majeures qu'il vient d'aborder.

### Réponses du ministre

Le ministre, après avoir entendu le commentaire de M. Charlier sur l'étude, a l'impression que la pédagogie serait plus facile s'il n'y avait pas de directeurs, s'il n'y avait pas d'enseignants, s'il n'y avait pas de parents, et enfin s'il n'y avait pas d'élèves.

Le ministre explique, que pour atteindre son objectif, il aurait pu se limiter à l'article 10 du décret qui propose de remplacer la troisième année complémentaire au terme du premier degré, par le parcours en trois ans du premier degré. Il serait revenu, ce faisant, à la réforme de 1994 qui ne prévoyait aucune obligation de placer l'année complémentaire au terme du degré. Il rappelle que c'est le décret « missions » qui a imposé que l'année complémentaire se situe obligatoirement après la deuxième année du premier degré.

En entendant les arguments de M. Charlier, le ministre n'a pas de réponse à la question de savoir à quel moment du cursus il faut situer une remédiation en pédagogie. Or, selon les pédagogues elle doit intervenir au plus vite dès l'apparition de l'erreur, la lacune ou la carence. Le ministre, appliquant la pédagogie du bon sens, considère qu'il y a lieu d'y remédier, au plus tôt, et, si possible, avec un contact direct avec l'élève.

A la lecture des statistiques de réussite, le ministre a perçu la nécessité de la réforme. Il aurait pu se limiter à revenir à la situation de 1994 où l'école situe en « année blanche », à la fin de la première année, la remédiation. Partant d'un certain nombre de constatations que le commissaire a faites également, le ministre a considéré qu'une réforme avait davantage de chances de réussite actuellement vu l'évolution de l'esprit et de la didactique des équipes pédagogiques au premier degré. Le ministre reconnaît que la réforme de 1994 a été insuffisamment préparée, et insuffisamment encadrée. Mais néanmoins, le changement d'attitudes des professeurs est perceptible. Ils sont plus proches

actuellement du travail en équipe qu'en 1994. Le ministre pense qu'ils sont aussi sensibilisés à la pédagogie différenciée et à l'évaluation formative, quoi qu'en dise M. Charlier. Dès lors, le ministre a voulu mettre à profit des acquis de la réforme de 1994, même si elle ne donne pas tous les résultats escomptés et donne corps à la remédiation.

Comment ? Le ministre répond qu'il met en place un suivi dans le conseil de guidance dont la mission est précisée, focalisée sur les élèves en difficulté. Les enseignants de 2<sup>e</sup> année siègent dans ce conseil de guidance pour entrer dans une logique de verticalité et prendre en compte les besoins et les exigences de la 2<sup>e</sup> année, dès la première année.

Dès sa première réunion, le conseil de guidance se rendra compte des difficultés de certains élèves lors de leur entrée dans l'enseignement secondaire. Pour chacun d'eux, il établira une fiche de suivi qui se complétera au cours de l'année. Pour certains élèves, une remédiation immédiate sera mise en œuvre, pour d'autres, si les handicaps s'accumulent, il faudra qu'une année complémentaire leur permette de compenser les lacunes constatées. C'est au départ de la fiche de suivi que le conseil de guidance établira une pédagogie adaptée aux problèmes de chacun des élèves.

Le ministre répète qu'il ne croit pas au redoublement; en revanche, il croit à l'efficacité d'une remédiation adaptée. Et, pour prouver que l'année complémentaire n'est pas une année de redoublement, le ministre souligne que le projet de décret prévoit qu'au terme de cette année de remédiation et de pédagogie adaptée, l'élève peut accéder soit vers la 2<sup>e</sup> année commune soit vers la troisième année. Si cette année complémentaire est possible, c'est qu'il y a au premier degré, un acquis né de la réforme de 1994.

Le ministre ne peut continuer à cautionner, aujourd'hui, ce redoublement de 2<sup>e</sup> année alors que les difficultés apparaissent, pour certains élèves, dès l'entrée dans l'enseignement secondaire et pourraient être corrigées. Il ne craint pas les réticences des pédagogues parce qu'ils savent, que pour être efficace, la remédiation doit intervenir au plus tôt.

Le ministre estime que la formation n'est jamais suffisante dans l'enseignement mais il doit reconnaître que le décret de 1993 a permis d'organiser des formations axées sur la préparation des professeurs à l'entrée dans ce premier degré. Le ministre prévoit 5 demi-jours de formation complémentaires pour accompagner les enseignants et les former à la pédagogie différenciée, à l'évaluation formative. Le ministre rappelle à M. Charlier que des formations et des outils d'animation socioculturelle existent, qu'il

est prévu par ailleurs que des étudiants normaux puissent aller en stage dans les écoles lorsque les professeurs sont en formation. Les craintes quant au risque de dualisation ne lui paraissent donc pas fondées. Les activités socioculturelles évoquées par le ministre sont, de plus, prises en compte dans les 182 jours de cours.

Le décret du 29 juillet 1992 prévoyait le NTPP en fonction des besoins d'encadrement dans le premier degré de l'enseignement secondaire. Le ministre y revient et laisse ces moyens dans le premier degré, parce que tous les indicateurs montrent que les besoins primordiaux à satisfaire sont à ce degré. Bien entendu, il regrette l'indigence des moyens au troisième degré. Le ministre doit, dans cette politique du pauvre que le Gouvernement est contraint de mener en Communauté française, prendre en compte et servir les priorités dans la mesure de ses moyens. Pour lui, la priorité est située au premier degré.

Il n'ignore pas les besoins au troisième degré mais il sait aussi que si l'adolescent rate son entrée dans l'enseignement secondaire, c'est probablement une part importante de sa carrière sinon de sa vie qu'il va manquer.

Quant au contenu de l'année de remédiation, son collègue M. Nollet et lui-même partagent l'objectif d'acquisition d'une méthode de travail. Il s'agit d'un des objectifs premiers et essentiels de l'acquisition de compétences transversales. L'apprentissage d'une méthode de travail peut aussi amener l'élève à reconsidérer son rythme d'apprentissage. S'il faut tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves, il faut, selon le ministre, avoir des ambitions pour eux. Le ministre insiste sur la nécessité de stimuler le rythme d'apprentissage.

Le ministre se réjouit que M. Charlier ait rappelé le contenu de l'étude qualitative demandée par le Gouvernement. Le ministre est impressionné par la régression des réussites dans le premier degré du secondaire et ce, au plan global. Le ministre s'estime donc obligé de remédier à cette situation.

## Répliques

M. Charlier souligne que l'étude conclut qu'il est trop tôt pour conclure sur la réussite de la réforme de 1994 et qu'il est trop tôt pour réformer la réforme.

Le ministre refuse d'attendre parce que les risques concernent l'avenir des élèves. Le ministre se dit convaincu qu'il faut agir vite parce qu'il refuse de prendre la responsabilité de gâcher les chances d'avenir d'un enfant.

M. Charlier rétorque qu'il aurait suffi de présenter l'article 10 du projet de décret à

l'examen, revenant ainsi à la réforme de 1994. S'il ne veut pas engager une bataille de chiffres, M. Charlier estime qu'il serait intéressant d'avoir le nombre d'attestations B et leur évolution.

M. Charlier pense que le ministre aurait encouru moins de critiques s'il avait pris davantage de temps et s'il avait consacré un délai supplémentaire à mieux informer les enseignants. Ce commissaire estime qu'il serait opportun d'envisager maintenant la problématique de la cohérence entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

Un échange s'engage entre le ministre et M. Charlier quant à l'opportunité d'envisager une année de transition entre ces deux niveaux d'enseignement et sur les difficultés à la mettre en œuvre. Le ministre insiste sur la rupture géographique et pratique entre ces niveaux d'enseignement parce que les modalités organisationnelles sont différentes.

M. Charlier pense qu'il est également opportun de mener une réflexion, d'une part, sur le lien entre la sixième primaire et la première année de l'enseignement secondaire et, d'autre part, sur la cohérence des cycles dans l'école du fondement.

Le ministre répète que c'est au premier degré qu'il y a urgence à réformer.

M. Charlier conclut en répétant que, selon lui, la réforme telle que le ministre la présente intervient trop tôt et trop mal.

M. Hardy relève les points positifs du projet de décret en faveur de l'élève: l'apprentissage d'une méthode de travail, l'établissement d'un diagnostic, la pédagogie différenciée. Le professionnel de l'éducation sera davantage responsable du diagnostic et de l'orientation de l'élève. Il se réjouit que l'on entre de plus en plus dans une logique de responsabilité de l'enseignant dans l'accompagnement de l'élève dans les étapes à franchir pour atteindre la réussite. A travers le travail du conseil de guidance, nous entrons dans cette logique avec un dialogue avec les parents. Ce commissaire se réjouit de ces avancées.

### III. DISCUSSION DES ARTICLES

#### Article 1<sup>er</sup>

Le ministre rappelle que les définitions de l'année complémentaire et du conseil de guidance sont des notions essentielles pour la compréhension du décret.

M. Charlier ne reviendra pas sur le sens de l'année complémentaire. Toutefois, le conseil de guidance reste un point de divergence avec le

ministre parce qu'il sera pléthorique dans une école comptant, par exemple, une dizaine de classes de 1<sup>re</sup> année. Son rôle est important parce qu'il doit produire des avis avec des enseignants de l'ensemble du 1<sup>er</sup> degré alors qu'ils ne connaissent pas nécessairement ou qu'ils connaissent très peu les élèves. Ce commissaire ne comprend pas pourquoi le conseil de classe n'est pas suffisant. Si elle n'est pas inopérante, cette instance est, selon lui, à tout le moins superflue.

Le ministre répond à M. Charlier que, s'appuyant sur les arguments qu'il a lui-même développés en faveur d'une convergence et d'une continuité entre les niveaux primaire et secondaire, la présence des enseignants de 2<sup>e</sup> année doit permettre au conseil de guidance d'intégrer les besoins et les exigences de la 2<sup>e</sup> année dès l'entrée dans le premier degré et d'assurer ainsi la cohérence.

#### Article 2

Le ministre rappelle qu'il définit le conseil de guidance en précisant son mode opératoire. Un suivi est organisé en y associant étroitement les familles afin que les remédiations entreprises soient appuyées et soutenues dans le milieu familial.

M. Charlier insiste à nouveau sur le risque de pléthore d'enseignants au sein de ce conseil de guidance et sur la présence, en son sein, d'enseignants qui ne connaissent pas les élèves. De plus, il relève les contraintes que constituent les moments précis fixés par le projet de décret pour les réunions de ce conseil de guidance. M. Charlier estime qu'il aurait mieux valu fixer des époques. Si ce commissaire partage le renforcement du lien avec les familles, il rappelle que le conseil de classe et les CPMS assument déjà ce contact.

#### Article 3

Le ministre rappelle qu'il vise le plan d'apprentissage de l'année complémentaire en fonction des difficultés constatées chez l'élève, en accord et en relation permanente avec la famille. Le conseil de guidance met en œuvre une pédagogie personnalisée et peut modifier le plan d'apprentissage en fonction des progrès réalisés par l'élève.

M. Charlier reconnaît que c'est séduisant puisqu'il s'agit de pédagogie différenciée au travers d'un plan d'apprentissage sur mesure. Toutefois, M. Charlier doute de la praticabilité de cette mesure. Il rappelle également que certains enseignants se sont déjà inscrits dans cette optique d'une pédagogie de la réussite. Il ne voit donc pas ce qui va changer sur le terrain.

M. Charlier affirme que, si on ne change pas les mentalités et la conception de l'enseignement, au travers de formations, ce projet de décret en restera au stade des intentions.

Le ministre répond que le Gouvernement a prévu 5 demi-jours de formation en faveur des enseignants qui seront confrontés à la mise en œuvre de ce projet de décret.

#### Article 4

Le ministre rappelle qu'il fixe la responsabilité du conseil de classe quant à la décision d'autoriser soit le passage en 2<sup>e</sup> année commune (attestation A), soit l'orientation vers l'année complémentaire. Bien entendu, s'agissant d'une décision du conseil de classe, les instances de recours prévues par le chapitre X du décret « missions » sont accessibles. Toutefois, seule l'admission en 2<sup>e</sup> année commune est la décision que peut prendre le conseil de recours, estimant en effet, pour l'orientation éventuelle vers la 2<sup>e</sup> P, c'est le système actuel qui reste d'application.

M. Charlier relève que pour l'orientation en 2<sup>e</sup> P, rien ne change. Il demande ce qu'il advient d'un élève qui a fait une 1<sup>re</sup> B et qui a la possibilité de faire une 1<sup>re</sup> A. Le choix, en cas de difficulté en fin de 1<sup>re</sup> A, se limitera à le faire passer en 2<sup>e</sup> commune, il ne pourra avoir une année de remédiation.

Le ministre répond qu'il peut suivre l'année complémentaire s'il en est ainsi décidé. Au terme de l'année complémentaire, il pourra éventuellement être orienté vers une 3<sup>e</sup> de transition de qualification ou vers la 3<sup>e</sup> P.

Suite à la réaction de M. Charlier, le ministre confirme que l'année complémentaire peut ouvrir sur la 3<sup>e</sup> année commune.

M. Charlier en déduit qu'après la 1<sup>re</sup> année complémentaire, il est impératif que l'élève ait atteint les socles de compétences pour passer en 3<sup>e</sup>.

#### Article 5

Le ministre explique qu'il précise les responsabilités du conseil de classe au terme de la 2<sup>e</sup> année commune: soit l'attestation de réussite du 1<sup>er</sup> degré, soit l'orientation vers l'année complémentaire. Le ministre insiste donc sur l'individualisation mise en œuvre par le projet. Les instances de recours restent accessibles.

M. Charlier pose un problème concret pour s'assurer de la compréhension du texte. L'élève est en 1<sup>re</sup> B, il suit une 1<sup>re</sup> A, il réussit une 2<sup>e</sup> commune, il ne peut plus faire une année complémentaire.

Le ministre répète que le parcours du premier degré s'effectue en 3 ans maximum.

M. Charlier demande ce qu'il advient de cet étudiant.

Le ministre répond qu'une orientation vers la 3<sup>e</sup> P est possible ou si l'élève a bien suivi son parcours individualisé, si le conseil de classe le décide, l'accès à la 3<sup>e</sup> générale est possible.

M. Charlier demande ce qu'il advient d'un élève dans le même cas mais en 2<sup>e</sup> professionnelle.

Le ministre répond qu'il n'a pas modifié ce qui existe et que donc l'élève sera orienté vers le professionnel.

M. Charlier demande si l'élève peut passer de 2<sup>e</sup> professionnelle en 2<sup>e</sup> commune.

Le ministre répond qu'il sait que des écoles du réseau libre ont transformé la 2<sup>e</sup> P en une année de remédiation qui ne disait pas son nom. Dans l'état actuel de la situation, l'orientation après la 2<sup>e</sup> P, reste vers la 3<sup>e</sup> professionnelle sauf si le conseil d'admission en décide autrement.

M. Charlier demande si le conseil d'admission peut le faire passer en 2<sup>e</sup> commune.

Le ministre répond que c'est possible si l'élève n'a pas effectué plus de deux années dans le 1<sup>er</sup> degré.

M. Charlier rétorque que ce n'est pas possible puisque l'élève a suivi une 1<sup>re</sup> B avant.

Le ministre répond que c'est possible si le conseil d'admission décide que l'élève a les compétences nécessaires pour accéder à la 2<sup>e</sup> année commune.

M. Charlier estime qu'il serait opportun de mener une réflexion sur la problématique de 1<sup>re</sup> B.

Le ministre se dit ouvert à cette discussion, toutefois, il est contraint de mener la politique de ses moyens et actuellement, il n'a pas la possibilité de sortir la 1<sup>re</sup> B du 1<sup>er</sup> degré.

M. Charlier estime qu'il devrait être possible, dans la conception de l'école du fondement, d'accorder le CEB au terme du 1<sup>er</sup> degré.

Le ministre répond qu'il est obligé de respecter le parcours en trois ans au 1<sup>er</sup> degré. Si des moyens supplémentaires pouvaient être dégagés, le ministre reconnaît que c'est une année passerelle qu'il faudrait probablement organiser entre le primaire et le secondaire. Toutefois, actuellement, c'est le schéma du parcours en 3 ans qui est d'application.

#### Articles 6 et 7

Le ministre explique qu'ils témoignent de la souplesse que le projet de décret met en œuvre

